

Mestrado
História CONTEMPORÂNEA

**Interculturalidade:
um desafio para a educação contemporânea**

Isabella Pereira Pimentel

M

2020



Isabella Pereira Pimentel

**Interculturalidade:
um desafio para a educação contemporânea**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Contemporânea,
orientada pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2020

Isabella Pereira Pimentel

Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Contemporânea orientada pelo
Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Aos meus pais e a Maria Cecília Lourenço de Carvalho [*in memoriam*]

SUMÁRIO

Declaração de honra.....	9
Agradecimentos.....	10
Resumo.....	12
<i>Abstract</i>	13
Índice de figuras.....	14
Lista de quadros.....	15
Lista de gráficos e tabelas.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
PREÂMBULO INTRODUTÓRIO.....	18
PARTE I: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	
CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	25
1.1 Introdução.....	25
1.2 Opções metodológicas.....	26
1.2.1 Estudo de caso múltiplo.....	28
1.3 Percurso metodológico e fontes de informação.....	29
1.4 Coleta de dados: técnicas e instrumentos.....	34
1.4.1 Análise documental.....	34
1.4.2 Observação direta.....	35
1.4.3 Entrevistas e inquéritos por questionário.....	36
1.4.4 Análise qualitativa das fontes consultadas.....	39
1.4.5 Análise de conteúdo.....	41
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	44
2.1 Introdução.....	44
2.2 Um quadro teórico e concetual revisitado e reflexivo.....	46
2.3 A história não é uníssona: a diversidade é um imperativo da experiência humana.....	56
2.4 O (re)conhecimento da pluralidade cultural e a receção das políticas sociais na União Europeia.....	66
CAPÍTULO 3 - POR UMA VISÃO DIACRÓNICA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OS CONTRIBUTOS DO CONSELHO DA EUROPA (COE)	73
3.1 Introdução.....	73
3.2 Conselho da Europa: orientações e diretrizes para as novas políticas sociais e culturais.....	76

3.3	Fluxos migratórios: esboço para a representação e participação políticas dos/as imigrantes na União Europeia.....	84
3.4	A interculturalidade em Portugal: marco legal e políticas educativas.....	92
3.5	Visões sobre a interculturalidade através das normatizações do Conselho da Europa e da legislação educacional portuguesa.....	104
CAPÍTULO 4 - O SELO ESCOLA INTERCULTURAL.....		116
4.1	Das narrativas discursivas às práticas educativas.....	116
4.2	Interculturalidade crítica: pressuposto utopístico para a educação contemporânea.....	117
4.3	Limites e possibilidades entre o daltonismo e o arco-íris cultural.....	121
4.4	Entre a materialização e os desdobramentos de uma política educativa.....	128
PARTE II: ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS		
CAPÍTULO 5 - ESTUDO DE CASO: OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO (AEA) E RODRIGUES DE FREITAS (AERF)		142
5.1	Introdução.....	142
5.2	Caracterização da área de estudo: breve nota sobre o contexto territorial e o perfil socioeconómico dos residentes	142
5.3	Os Agrupamentos de escolas Alexandre Herculano (AEA) e Rodrigues de Freitas (AERF): retrato abrangente de um cenário plural.....	148
5.4	Códigos atribuídos aos/as participantes dos estudos.....	151
5.5	Intersecções – levantar a pedra do chão – (re)conhecer possíveis novos chãos para a escola.....	154
5.5.1	Dimensão 1 - Contexto Institucional - Agrupamentos de escolas: os casos em estudo.....	155
5.5.1.1	Caracterização e perfil dos discentes A1.....	155
5.5.1.2	Caracterização e perfil dos discentes A2.....	160
5.5.1.3	Representatividade das diversas nacionalidades nos agrupamentos.....	163
5.5.1.4	Vozes em sintonia: os impactos da diversidade cultural no cotidiano da comunidade escolar.....	166
5.5.2	Dimensão 2 - Educação - Educação Intercultural no Agrupamento de escolas.....	171
5.5.2.1	Contexto das políticas educativas nacionais.....	171
5.5.2.2	Educação intercultural: o dilema entre uma política inovadora e a manutenção de traços de conservadorismo.....	174
5.5.2.3	Práticas educativas interculturais: o ponto de vista dos/as participantes.....	178
5.5.3	Dimensão 3 - Tradução - Selo Escola Intercultural: a tradução de uma política educativa.....	184
5.5.3.1	Representações dos sujeitos envolvidos no processo.....	185
5.5.3.2	Selo Escola Intercultural: contributos que vão além dos muros das escolas..	189
5.5.3.3	Boas práticas educativas.....	190
5.5.3.4	Necessidades educativas especiais (NEE) e a interculturalidade.....	192
5.5.3.5	Discentes estrangeiros/as e a interculturalidade	194

5.6	Entre quebrar muros e construir pontes: a interculturalidade no tempo e espaço do mundo vivido.....	196
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS.....	202
	WEBGRAFIA.....	210
	APÊNDICE A - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO.....	218
	APÊNDICE B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS.....	219
	APÊNDICE C - PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA.....	220
	APÊNDICE D - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA RESPONSÁVEIS INSTITUCIONAIS (AEA H E AERF).....	222
	APÊNDICE E - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA (AEA H).....	224
	APÊNDICE F - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS.....	226
	ANEXO A - E-MAIL COM PARECER POSITIVO DA DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (DGE/MEC).....	227
	ANEXO B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS EM AMBIENTE ESCOLAR SUBMETIDO À DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO.....	228

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro 2020
Isabella Pereira Pimentel

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves, a quem nutro um grande respeito e admiração. Agradeço por todos os ensinamentos valiosos, pela oportunidade de trabalharmos juntos nesta investigação tão importante para mim. Mas, acima de tudo, gratidão pela disponibilidade e paciência nos momentos críticos desta pesquisa.

Aos meus pais, Maria Santa Pereira Machado e Wilson de Sousa Pimentel, registro a minha eterna e profunda gratidão por toda a confiança depositada, pelo investimento ao longo desses anos, a minha educação sempre foi uma prioridade, e sim eu tive o privilégio de estudar; e hoje podemos dizer que em meio a tantos desafios, nós conseguimos, juntos finalizar mais uma etapa. Embora a responsabilidade por este trabalho seja minha, ele jamais teria se concretizado sem o amor incondicional que recebo de vocês. O amor é energia que movimenta, e durante esses dois anos atravessou um oceano e me alimentou.

À minha avó Corandi Aquino, a matriarca da família. Gratidão por todos os momentos que passamos juntas e pelas longas histórias que eu adoro ouvir. A senhora é um exemplo de mulher para mim.

Às minhas irmãs Elizângela Lourenço e Sandra Lourenço, o amor fraterno descreve a nossa relação. Orgulho de fazer parte de uma família de mulheres fortes e determinadas.

Às minhas sobrinhas Clara Lourenço e Débora Lourenço, obrigada pelo apoio e carinho. Faltam palavras para descrever o quanto vocês são importantes para mim.

Gratidão às crianças da minha vida: Gael, Guilherme, João Pedro e Yandra. Amo vocês!

Aos familiares que sempre me apoiaram e me acolheram em diversos momentos da minha vida. Muito obrigada!

Agradeço à Michely Coutinho, Geandra Matos, Sthefani Cordeiro, Pollyana Prado e Nivea Carolina, pela sororidade, parceria, escuta ativa e por compreender minha ausência nos últimos meses. Orgulho de ter pessoas especiais como vocês na minha vida. Amo!

À família intercâmbio e a todos meus amigos, muito obrigada pela amizade e energias positivas e torcida de sempre.

À família que o Porto me deu: Paula Vasconcelos, obrigada pelo acolhimento e carinho. Andréia Galvão, Amanda Oliveira, João Gonçalves, Nívea das Virgens, Vitória Galvão, essa experiência não teria sido a mesma sem a companhia de vocês. Muito obrigada pelas longas conversas, pela escuta ativa e empatia. Essa amizade construída do lado de cá do Atlântico não terá fronteiras. Contem sempre comigo.

À Clarinha e ao Manuelinho, a cada sorriso, um suspiro de esperança. Gratidão pela oportunidade de acompanhá-los durante esses oito meses, sem dúvida foi um grande presente. Obrigada por me permitir (re)aprender diariamente a importância da determinação e resiliência que vocês, de forma tão simples, demonstravam a cada nova experiência. As minhas manhãs passaram a ter um novo sentido com a leveza e o amor de vocês, que renova minhas energias. Vocês já são parte da minha família de coração.

À Sofia Castro, Ramilda Salviano e Raquel Sousa, que chegaram já na reta final deste trabalho, mas que muito contribuíram me permitindo vivenciar a experiência de um novo lar. Meninas, muito obrigada pela compreensão, pelo apoio e pelo carinho.

Em especial um agradecimento aos Agrupamentos de Escolas Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas e todos/as participantes que se disponibilizaram a contribuir com essa investigação.

Ao Professor Doutor Paulo Feytor (presidente) da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI), muito obrigada pelos esclarecimentos, pela atenção e receptividade que foram muito importantes para este trabalho.

Por fim, não poderia deixar de registar que ao longo desse processo, perpassado por algumas fases complicadas. Uma única certeza permaneceu e a ela eu me apeguei “os sonhos não envelhecem”. Milton Nascimento tem razão!

Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem se lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, aço, aço
Aço, aço, aço, aço, aço, aço
Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
(Milton Nascimento - Clube da esquina II)

RESUMO

Neste trabalho, procurou-se compreender as representações atribuídas à educação intercultural em Portugal através das práticas, dos saberes e das perceções dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Realizou-se um estudo de caso múltiplo em dois Agrupamentos de Escolas na cidade do Porto: Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas, distinguidos com o Selo Escola Intercultural. Este prémio nacional, promovido pela Direção Geral de Educação, Alto Comissariado para as Migrações e Fundação Aga Khan, insere-se nas políticas públicas para a promoção da educação para a cidadania e gestão da diversidade cultural e linguística como fonte de aprendizagem para todos/as. Pretende-se contribuir, em nível teórico, para um debate sobre os recentes fluxos migratórios que atingem a Europa e a elaboração de políticas para a gestão da diversidade cultural em seus Estados-membros a partir das orientações do Conselho da Europa e das normatizações do sistema educativo português. Partiu-se de uma perspetiva crítica sobre as heranças coloniais e o paradigma eurocêntrico de produção do saber científico moderno hegemónico como fenómenos que se interpenetram na problemática estudada. No campo empírico recorreu-se à entrevista semiestruturada, ao inquérito aos docentes e à análise documental. Os resultados desta investigação apontam que as duas instituições: adotam políticas na área da interculturalidade que dialogam com os preceitos nacionais e internacionais; procuram medidas para integrar a comunidade imigrante; reconhecem o baixo domínio da língua portuguesa e a falta de recursos humanos como entrave para a integração. Os dados mostram a necessidade de priorizar políticas públicas que visem reduzir as assimetrias de poder e desigualdade que envolvem as minorias étnicas face à comunidade nativa. Evidencia a importância de problematizar as práticas pedagógicas para incluir esses grupos a fim de torná-las mais democráticas.

Palavras-chave: Interculturalidade. Diversidade cultural. Educação intercultural. Políticas educativas.

ABSTRACT

This work sought to comprehend the representations attributed to intercultural education in Portugal taking into consideration the practices, knowledge and perceptions in the educational process. We conducted a multiple case study in two school clusters in the city of Porto: *Alexandre Herculano* and *Rodrigues de Freitas* both awarded the Intercultural School Seal. This national award is part of the public policies and management of cultural and linguistic as a source of learning for all, which is promoted by the General Directorate of Education, High Commissioner for Migrations and *Aga Khan* Foundation. At theoretical level, we aimed to contribute to a debate about recent migratory flows which have affected Europe and to policy making for cultural diversity management in its Member States, from the Council of Europe guidelines and the norms of the Portuguese Educational System. We started from a critical perspective on colonial inheritances and the Eurocentric paradigm of production of hegemonic modern scientific knowledge as phenomena that interpenetrate in our problem. As for the empirical field, we used the semi-structured interview, teacher survey and document analysis. The results of this investigation indicate that the two institutions adopt policies regarding interculturality that relate to national and international precepts and they recognize the lack of fluency in Portuguese as barriers to integration. The data show the need to prioritize public policies that aim to reduce the power asymmetries and the inequality involving ethnic minorities compared to the native community. They highlight the importance of questioning the pedagogical practices in order to make them more democratic and include these groups.

Keywords: Interculturality. Cultural diversity. Intercultural education. Educational policies.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Certificado Selo Escola Intercultural.....	125
Figura 2	Selo Escola Intercultural.....	125
Figura 3	Área metropolitana do Porto.....	143
Figura 4	Localização da área de estudo.....	144
Figura 5	Variação da população residente no concelho do Porto, por freguesias.....	145
Figura 6	Distribuição da população residente por freguesias.....	145
Figura 7	População residente de nacionalidade estrangeira (%), 2001-2011.....	146
Figura 8	Residentes estrangeiros no concelho do Porto, de acordo com as dez nacionalidades mais representativas em 2011 e em 2018.....	147
Figura 9	Quadro da quantidade de discentes com apoio de Ação Social Escolar (ASE)	158
Figura 10	Nuvem de palavras presentes na questão 17 do inquérito aos docentes.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Apresentação do percurso metodológico.....	30
Quadro 2	Apresentação sintética do Guião Selo Escola Intercultural.....	124
Quadro 3	Esquema Síntese - Regulamento para atribuição do SEI.....	129
Quadro 4	Síntese da avaliação das candidaturas.....	130
Quadro 5	Número de instituições distinguidas por edição e atribuições do galardão.....	133
Quadro 6	Caracterização dos/as participantes A1.....	152
Quadro 7	Caracterização dos/as participantes A2.....	153
Quadro 8	Categorias de análise - entrevistas semiestruturadas A1 e A2.....	154
Quadro 9	Síntese das respostas - Caracterização do ambiente de trabalho.....	164

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	Número total de instituições inscritas por certame.....	131
Gráfico 2	Representatividade das principais nacionalidades no A1.....	165
Gráfico 3	Representatividade das principais nacionalidades no A2.....	165
Gráfico 4	Representação percentual de respostas obtidas na questão 18 - A1.....	175
Gráfico 5	Representação percentual de respostas obtidas na questão 18 - A2.....	175
Gráfico 6	Resultado das respostas obtidas na questão 22 - A1.....	186
Gráfico 7	Resultado das respostas obtidas na questão 22 - A2.....	187
Tabela 1	Universe das escolas distinguidas com o SEI em Portugal por região e edição do certame.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ACM, I.P.	Alto Comissariado para as Migrações
CEE	Comunidade Económica Europeia
COE	Conselho da Europa
CE	Comissão Europeia
DGE	Direção Geral da Educação
DI	Diálogo Intercultural
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação
MIPEX	Índex de Políticas de Imigração de Migrantes
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OSCE	Organização para a Segurança e Cooperação na Europa
PEE	Projeto Educativo das Escolas
PREDI	Projeto de Educação Intercultural
REEI	Rede de Escolas para a Educação Intercultural
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SEI	Selo Escola Intercultural
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PREÂMBULO INTRODUTÓRIO

Disneylândia

Literatura grega adaptada
Para crianças chinesas da comunidade européia
Relógios suíços falsificados no Paraguay
Vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles
Turista francesa fotografada seminua com o namorado árabe
Na baixada fluminense
Crianças iraquianas fugidas da guerra
Não obtém visto no consulado americano do Egito
Para entrarem na Disneylândia.

(Titãs, 1993)

As estrofes acima são parte de uma música da banda de rock brasileiro Titãs, inserida no álbum Titanomaquia, produzido em 1993. A letra elucidada bem a temática desta dissertação¹, inserida no campo da História Contemporânea e da Educação. A problemática estudada perpassa pelas questões que a diversidade cultural coloca às escolas contemporâneas, isto é, o grande desafio de saber lidar com o outro e assumir práticas que possibilitem a integração plena de todos os que frequentam esse espaço.

Essas questões, por se encontrarem inscritas na contemporaneidade, são contingenciadas pela própria plasticidade das experiências humanas em cenários ambivalentes incompatíveis com os preceitos da modernidade euro-ocidental (BAUMAN, 1999) e a lógica da escola de massas (GÓMEZ PÉREZ, 2000; TEODORO, 2003; STOER, 2008). E, portanto, exige novas respostas dos Estados-nação europeus. De modo particular aos desafios impostos pela globalização através dos fluxos de pessoas e mercadorias. Tendo em vista que, paralelamente, ocorre a construção da União Europeia, projeto este marcado por diversas transformações, sendo uma delas o distanciamento das políticas sociais ligadas ao Estado de bem-estar social e uma formatação liberal (PUREZA, 2015; VAN MIDDELAAR, 2017).

É neste sentido que o diálogo intercultural e as políticas de gestão da diversidade cultural serão acionados principalmente no final do século XX e na primeira década do XXI. Identificou-se, nesse contexto, uma produção mais volumosa, em nível político, dos dispositivos jurídico-legais e recomendações destinadas à educação intercultural tanto no âmbito internacional – por organismos como o Conselho da Europa (COE) e a Organização

¹ Neste trabalho foram utilizadas as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) no que se refere às citações dos diversos autores – NBR 10520:2002, e no que se refere à organização das referências – NBR 6023:2018. No mais, o trabalho segue as orientações do programa da Faculdade de Letras (FLUP).

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como na esfera supranacional – através da Comissão Europeia (CE/UE), logo, incidindo em seus Estados-membros, sendo Portugal, um deles.

Embora inicialmente vinculada às discussões sobre a coesão social das sociedades contemporâneas, haja vista o aumento dos fluxos migratórios dentro e fora da Europa, o ato de reivindicar um novo paradigma capaz de lidar com essas contingências também decorreu da necessidade de reduzir os casos de racismo e xenofobia no continente, marcados pela ineficácia das políticas de integração (assimilacionismo e multiculturalismo). Sendo, portanto, urgente operacionalizar ações, sobretudo no âmbito educativo para integrar a diversidade desses espaços escancaradamente multiculturais.

Considerando que essas ações ocorrem instrumentalizadas por políticas educativas que assumem cada vez mais o discurso da inclusão e diversidade cultural como motores de seus programas. Decidiu-se proceder a uma investigação sobre as boas práticas educativas distinguidas em dois agrupamentos de escolas na cidade do Porto: o Alexandre Herculano (AEAH) e o Rodrigues de Freitas (AERF), ambos premiados com o Selo Escola Intercultural (SEI). Uma iniciativa da Direção-Geral da Educação no âmbito do Ministério da Educação (DGE/MEC), do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) e da Fundação Aga Khan Portugal e que tem por objetivo premiar instituições que reconheçam e valorizem a diversidade enquanto oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.

Estabeleceu-se, e acredita-se, que a educação intercultural está inscrita nas políticas educativas em torno da integração dos/as discentes estrangeiros/as e da gestão da diversidade cultural nas escolas a fim de potencializar a oportunidade de acesso e permanência das chamadas minorias étnicas nestes espaços educativos, bem como diminuir os índices de insucesso e absentismo escolar.

Desse modo, o recorte cronológico que comporta a presente pesquisa trata dos anos compreendidos entre 2000 e 2017. Tal critério se deu por dois motivos: os anos 2000 enunciam a pauta da educação intercultural na agenda política e educativa portuguesa de modo mais incisivo, embora já se apresentasse na última década do século XX, e, por isso, também se regressa a esse período. No entanto, foi determinante a escolha dos anos 2000 devido à notoriedade que a temática assumiu nos debates políticos, sendo, inclusive, pela primeira vez reportada ao próprio Departamento do Ensino Básico por meio do Decreto-Lei n. 6/2001 (PORTUGAL 2001a), que versa sobre a reorganização e a gestão curricular do sistema básico de ensino e oficializa o ensino do português como Língua Não Materna, haja vista a quantidade de alunos/as estrangeiros/as no País. Encaramos este decreto como um

ponto fundamental por se tratar da materialização das políticas educativas no âmbito da educação intercultural em Portugal, embora saibamos que outros instrumentos já haviam sido mobilizados com a finalidade de lidar com essa temática não incidiram diretamente nos programas curriculares.

Quanto ao ano de 2017, reporta-se ao último concurso do Selo Escola Intercultural (SEI) realizado no País e à distinção recebida pelo Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH), a única instituição galardoada na cidade do Porto. Outro aspecto relevante naquele período, e também fruto direto dessa iniciativa, diz respeito à criação da Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) pelas mesmas entidades envolvidas com o Selo. A rede visa oportunizar a partilha de práticas entre as instituições premiadas e construir um espaço onde essas ações possam ser igualmente conhecidas por todos/as através do *website* destinado à educação para a cidadania. E, dentro de um dos seus domínios, consta a interculturalidade.

Neste sentido, compreende-se que subjaz à REEI, para além da divulgação das boas práticas, ser um local de discussão sobre os trabalhos em torno da educação intercultural comprometido com uma maior proximidade e diálogo entre as entidades e as instituições que dela participam. Resolveu-se, por isso, considerá-la a fim de ampliar a visão sobre o tema.

A presente investigação foi orientada pela seguinte pergunta de partida: Quais as representações que estão sendo atribuídas à educação intercultural em Portugal, tendo em consideração as práticas, os saberes e as perceções dos sujeitos envolvidos no processo educativo português? Tal questão foi pensada visando conhecer e compreender as dimensões que essas representações assumem nos diversos espaços pelos quais se corporificam, isto é, nas orientações/recomendações expressas pelos organismos internacionais, no universo legal (leis, pareceres, decretos) do sistema educativo português. E, não menos importante, nas práticas interculturais adotadas nos agrupamentos de escolas escolhidos como unidades de análise. Para facilitar o percurso, identificou-se os seguintes desdobramentos da questão de investigação:

- a) Quais as representações da interculturalidade nas diretrizes do Conselho da Europa e na legislação educacional portuguesa?
- b) Como os documentos elaborados pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) e o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE) em Portugal, trabalham com a diversidade cultural?
- c) De que modo os agrupamentos de escolas inseridos nesta investigação têm contemplado essa questão?

- d) De que maneira o Selo Escola Intercultural (SEI) tem contribuído para incentivar a promoção de práticas educativas interculturais nas escolas portuguesas?
- e) O que têm a dizer a respeito de suas experiências em torno da educação intercultural os sujeitos envolvidos em dois projetos educativos distinguidos pelo Selo Escola Intercultural (SEI) na cidade do Porto?

Assim, considerou-se, neste estudo, estas indagações e procurou-se respondê-las por meio de três níveis de análise: macro – mapeamento das orientações políticas do Conselho da Europa (COE), da Comissão Europeia (CE/UE) no campo da interculturalidade (diálogo intercultural, educação, política de integração) para os imigrantes, com especial atenção ao domínio da educação, pois são essas políticas educacionais que particularmente interessam; meso – conhecer os mecanismos adotados pelo sistema educativo português (leis, pareceres, decretos) para contemplar a inclusão dos discentes imigrantes nas escolas portuguesas; micro – estudo de caso: investigar as práticas educativas de dois agrupamentos de escolas distinguidos com o Selo Escola Intercultural (SEI) na cidade do Porto, o Alexandre Herculano (AEA) e o Rodrigues de Freitas (AERF).

Adotou-se tal perspectiva visando integrar na pesquisa diferentes matizes e níveis de análise sobre o objeto de estudo. Portanto, parece relevante discriminar com mais detalhe e rigor os objetivos gerais, concatenando-os com as dimensões analíticas supracitadas. Em nível macro: conhecer as orientações/recomendações propostas pelo Conselho da Europa no que diz respeito à educação intercultural para os seus membros; investigar as concepções de educação intercultural promovidas pelo sistema educacional português – leis, decretos e pareceres; identificar os aspectos em que os documentos legais portugueses se aproximam ou distanciam das diretrizes do Conselho da Europa (COE) no que diz respeito às medidas de integração e inclusão dos/as discentes imigrantes.

Em nível meso: analisar como as políticas adotadas nos dois agrupamentos de escolas inseridos no estudo de caso se relacionam com o contexto de influência normativo nacional; caracterizar a população imigrante – as nacionalidades mais representativas – que frequentam as instituições educativas na cidade do Porto. E, por fim, em nível micro: conhecer os projetos galardoados com o Selo Escola Intercultural nos dois agrupamentos de escolas, AEA e AERF; investigar como essas práticas educativas reconhecidas como interculturais trabalham com a inclusão dos discentes imigrantes; identificar como os sujeitos – gestores e docentes – envolvidos na tradução das políticas educativas em práticas interculturais reconhecem e valorizam a diversidade cultural nestes espaços educativos.

Considerando os níveis de análise realçados, buscou-se ferramentas – referenciais teóricos e metodológicos – que auxiliassem durante o processo de construção desta dissertação, que está organizada a partir deste preâmbulo introdutório, com cinco capítulos e mais as considerações finais. O primeiro capítulo é dedicado a explicar os preceitos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, o percurso que orientou as fases da investigação e os constrangimentos enfrentados ao longo desse processo. Esclarece-se ainda os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o modo como se procedeu para analisá-los.

No segundo capítulo estão os referenciais teóricos que comportam esta investigação, procurou-se situar historicamente uma discussão que perpassa por uma crítica à modernidade euro-ocidental compreendida tanto como paradigma epistemológico como sócio-cultural à educação intercultural crítica. Analisa-se, em especial, os contributos de pensadores/as ligados aos Estudos Decoloniais e às Epistemologias do Sul com o propósito de, à luz dessas reflexões, apresentar e aprofundar conceitos elementares que sustentam este estudo. No terceiro capítulo procede-se a análise das fontes documentais produzidas a partir das orientações do COE, de políticas comunitárias da CE/UE e políticas públicas em Portugal no âmbito da gestão da diversidade cultural e integração das crianças e jovens imigrantes, de modo particular, no sistema educativo português.

No quarto capítulo aborda-se a estrutura do certame Selo Escola Intercultural, discorre-se sobre cada uma de suas etapas (regulamento, júri, premiação), em uma análise diacrónica que compreende as cinco edições realizadas (2012-2018). Relacionando-a com o contexto nacional e supranacional, visto ser o Selo uma iniciativa pública que converge com as orientações das políticas comunitárias. O capítulo seguinte é dedicado à apresentação e discussão dos dados empíricos. Começa-se por tratar das principais características que envolvem a área em que se localizam os dois agrupamentos de escolas. E, posteriormente, desenvolve-se a análise dos dados, relacionando-a com a revisão teórica (capítulo 2) e com as fontes documentais do COE e da CE/UE. Optou-se por fazê-la conjuntamente para ambos os agrupamentos.

A última parte do texto é destinada às considerações finais com o intuito de apresentar os resultados da pesquisa e retomar seus principais eixos reflexivos. Pondera-se sobre os constrangimentos da investigação e as pistas para estudos futuros. Aponta-se as lacunas localizadas por meio dos dados empíricos e a necessidade de se manter a discussão acerca da educação intercultural, nomeadamente sob uma perspectiva crítica.

Acredita-se ser fundamental, para dar início às reflexões em torno da problemática, trazer um aspecto bem atual presente nos escritos de Stoer e Cortesão (1999), em “Levantando a pedra”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas em uma época de transnacionalização, sobretudo quando realçam que

[...] os processos educativos têm lugar entre pessoas, e em situações/instituições inseridas num contexto local, contexto esse cujas características se entrelaçam também com características nacionais e transnacionais. Essas pessoas e instituições funcionam no momento presente, alteram-se, captam sinais do contexto actual, mas também transmitem saberes, valores, mensagens do passado. Processo multirreferencial, estruturado no espaço e no tempo em que o global e o particular se entrecruzam, é na sua complexidade que a educação poderá tentar ser entendida. (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 8).

Em referência ao exposto, e dando ênfase ao notório trabalho dos autores supracitados, Teodoro (A EDUCAÇÃO..., 2020) afirma que cabe aos cientistas sociais e pesquisadores na área da educação o labor de levantar a pedra para observar o que está por baixo dela. O contexto de sua fala é uma alusão à educação dita inclusiva e que, por vezes, esconde uma série de contradições, principalmente quando ancorada em um olhar benevolente. Desta maneira, reforça a necessidade de se retirar as ‘pedras’ para compreender as diversas camadas por debaixo delas, inclusive aquelas que impedem uma educação em que igualdade e diversidade se consagram como um traço distintivo de inclusão e respeito à dignidade humana.

O teor simbólico da pedra se encaixa bem com o tema desta pesquisa e com o próprio desenrolar da investigação. No caso ora apresentado, de modo específico, essa ação tem sido motivada pela crença de que apenas assim é possível (re)conhecer o chão da escola com seus melindres, desafios, suas incoerências e limitações. E, da mesma maneira, tornar-se viável identificar outras camadas, para além da superfície, que compõem esses espaços. Ou seja, perceber como essas dimensões se circunscrevem em microesferas de poder que, por vezes, podem estar envolvidas por imagens, narrativas e representações que mascaram as discriminações e desigualdades.

Não resta dúvida que, ao visualizar a educação deste modo, ela é encarada em suas complexidades, diferentemente do que se nota nos discursos, sobretudo proferido por políticos quando acionam a educação como campo privilegiado para se promover mudanças sociais. Embora nem sempre os que proferem essas calorosas e eloquentes falas tenham a experiência de trabalhar ou ao menos transitar nas escolas. Pisar neste chão é saber que, para muitos discentes, ali é o único lugar que lhes possibilita atenção, cuidado, acolhimento, isto é, muito mais do que competências e habilidades. Por muito tempo o grande desafio parecia

ser o acesso à educação, o que não quer dizer que este já esteja completamente solucionado. Entretanto, hoje parece tão ou mais preocupante as disparidades com que muitos/as alunos/as diariamente se deparam para prosseguir com seus estudos.

Encarar metaforicamente a(s) pedra(s) é, de certa forma, também compreendê-las como constructo desses espaços. E isto significa também que elas não são estáticas, portanto, essa leitura parte do princípio de que a escola, para ser analisada e compreendida, deve ser observada mediante um rigor e comprometimento compatível com suas complexidades. Lançou-se mão da metáfora para elucidar os desafios que envolvem o processo de desocultar as contradições. Isto representa um esforço consciente de que se está lidando com um cenário dinâmico, provisório e que a busca por compreendê-lo deve estar inscrita nesses limites. Não a ponto de fragilizar a certeza de que o sentido de conhecer e interpretar são desempenhados pela vontade de (se possível) transformá-los.

Mas se acredita que, para se tornar exequível, não se pode abster de enfrentar as diversas pedras espalhadas neste caminho e olhá-las consciente das tensões que elas provocam na educação de um modo geral, e mais especificamente para os desígnios da educação intercultural. É pois, uma parte do objetivo desta investigação. E a consciência desta tensão é também sinal de prudência, visto que se trata de processos conflituais: o levantar a(s) pedra(s) do chão. E, assim como o poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade anuncia, prosseguir-se-á, sem esquecer que no meio do caminho tinha uma pedra, muitas vezes negligenciada por uns ou subestimada por outros, não obstante permanece ali, no meio do caminho.

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 2013, p. 36).

PARTE I: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Introdução

Os critérios metodológicos adotados nesta investigação foram se transformando ao longo do percurso e constituem-se, portanto, rastros, pistas do próprio caminhar que se traduz e se consubstancia nesta pesquisa científica. As opções e incursões decorrentes dessa jornada estão explicitadas neste capítulo. Os escritos aqui compartilhados visam, de antemão, demonstrar que a metodologia escolhida está diretamente ligada às epistemologias utilizadas. Destaca-se assim que, imbricados aos métodos e às técnicas de pesquisa, encontram-se igualmente escolhas epistemológicas e ideológicas.

Está-se consciente do reconhecimento da interdependência entre a operacionalização da pesquisa empírica e as escolhas metodológicas suportadas pelos fundamentos teóricos e epistemológicos nas análises realizadas nesta dissertação. Em primeiro plano, deve-se a busca pela ‘autorreflexão’ sobre o próprio conhecimento científico, isto é, dos limites e possibilidades de se produzirem saberes, leituras e compreensões passíveis de escrutínio pelos pares, sem que à partida deva prescindir do ponto de vista de que a “[...] unicidade da ciência ao estilo positivista detém reducionismo violento, tornando o método não caminho para a construção aberta do conhecimento, mas beco sem saída”, como defende Demo (2002, p. 353). Foi neste sentido que no Capítulo 2 se propõe uma discussão acerca da exaustão do paradigma da ciência moderna e dos seus corrosivos efeitos na produção de um conhecimento eurocêntrico, tradicionalmente marcado pela exclusão ou mal representação de algumas categorias sociais: raça, classe, gênero e etnia.

Este exercício reflexivo inclui também a necessidade de trazer à luz a relação entre ciência e ética, nomeadamente por a pesquisa estar concentrada em instituições escolares e tendo como objetivo compreender quais as representações que os sujeitos sociais envolvidos diretamente nessas instituições e, por conseguinte, no desenvolvimento de práticas educativas, têm acerca da educação intercultural. Assim, a aproximação com a realidade foi delineada a partir das perguntas e inquietações que se pretendia responder e, portanto, os dados que se visou construir estiveram igualmente a elas ligados. Considera-se pertinente

realçar que este posicionamento se aproxima de uma perspetiva que encara a ciência admitindo que:

[...] o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis e que mesmo os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência variam ao longo da história. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 109).

Por outras palavras, está-se consciente de que este trabalho é composto pelas impressões da pesquisadora, sendo estas limitadas pelo aporte teórico consultado, pelo contacto e tempo despendido em cada um dos agrupamentos de escolas enquadrados no estudo de caso – sendo que deste contacto diferentes níveis de proximidade foram construídos. Logo, cumpre assumir a responsabilidade, enquanto pesquisadora, de tentar compreender e descrever realidades das quais não fazemos parte, reconhecendo, desta maneira, o imprescindível esforço de respeitar cada um desses espaços em suas singularidades.

Não obstante, ao longo de todas as etapas traçadas, e por mais que nem todas tenham transcorrido exatamente como se havia programado, manteve-se a clareza de que o rigor e a qualidade de um estudo estão inextricavelmente associados à qualidade metodológica. Demo (2002), amparando-se nos contributos de Bachelard, alerta sobre essa inseparável relação visto que “[...] quem não pára para pensar e repensar sobre como faz ciência, certamente não faz ciência, em duplo sentido: ou não faz ciência, porque não sabe tratar o método; ou não faz ciência, porque o mistifica, sobretudo no plano positivista” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 359).

Para tanto, não se furtou dos constrangimentos enfrentados ao longo desse processo, sobretudo no que diz respeito ao estudo empírico. Tratar-se-á detalhadamente sobre os caminhos de cada etapa da pesquisa, ou seja, os métodos, as fontes selecionadas e os procedimentos aplicados a elas. A intenção é apresentar o caminho heurístico do estudo através de um conjunto de informações que possibilite inclusivamente uma leitura crítica sobre os objetivos e procedimentos que sustentaram o processo de investigação.

1.2 Opções metodológicas

A presente investigação circunscreve-se a um estudo de caso múltiplo realizado em dois agrupamentos de escolas na cidade do Porto: o Alexandre Herculano (AEAH) e o Rodrigues de Freitas (AERF), particularmente sobre as práticas educativas realizadas nestas

duas instituições galardoadas com o Selo Escola Intercultural (SEI). Iniciativa promovida pela Direção-Geral da Educação no âmbito do Ministério da Educação (DGE/MEC), do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) e da Fundação Aga Khan Portugal, com a finalidade de distinguir estabelecimentos de ensino que reconheçam e valorizem a diversidade enquanto oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.

Dada a própria natureza das inquietações desta investigação e pela postura que se assumiu durante as suas etapas, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa mediante a ênfase no carácter social das duas instituições de ensino aqui trans-formadas em campo de pesquisa. De acordo com Demo (2008, p. 22), uma pesquisa social se sustenta principalmente pela vontade do pesquisador em conhecer melhor a sociedade, tomando de antemão o fato de que, em sua “[...] complexidade e não linearidade exuberante, a sociedade se manifesta e esconde, salta e se anestesia a torto e a direito, irrompe e submerge cá e lá, de tal sorte que, quanto mais sabemos, sabemos principalmente que nada sabemos, como dizia Sócrates”. Neste trabalho a metodologia envolve o próprio “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, tal como enuncia Minayo (2001, p. 16).

Ainda de acordo com Martins e Benzaquen (2017, p. 17), “[...] toda a metodologia tem como base uma ontologia pois ela consiste na organização de informações teóricas e práticas que conduzam ao entendimento dos fundamentos do objeto em análise”. Posto isto, ao buscar suporte em uma abordagem de cariz qualitativo, concorda-se que o estudo aqui apresentado se orienta pelo pressuposto “[...] de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e de seus significados”, assim como reitera Moreira (2007, p. 49).

Acredita-se que os objetivos enunciados se prendem mais ao interesse de interpretar e analisar as representações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, direta ou indiretamente, a fim de compreender através dos seus testemunhos, isto é, suas experiências, os sentidos que esses indivíduos atribuem às suas ações e como percebem estas ações enquanto práticas educativas interculturais. Esse exercício interpretativo não poderia decorrer sem se ter a clareza de que essas ações, tanto quanto as realidades que delas resultam, são constructos históricos socialmente demarcados por contextos distintos, embora permeados também por influências regionais, nacionais e internacionais. O que permite, sem dúvida, uma diversidade de leituras e estas não se isentam de uma gama de consequências.

Segundo Minayo (2012), é elementar que o pesquisador conheça os termos estruturantes das pesquisas qualitativas. Para a autora isto é pressuposto do próprio ato de fazer ciência. Ou seja, um ofício que exige, simultaneamente, o trabalho com teoria, método

e técnicas, “[...] numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados” (MINAYO, 2012, p. 622). A partir desse tripé se discorre sobre os métodos e técnicas que fizeram parte das etapas desta investigação.

1.2.1 Estudo de caso múltiplo

A escolha por realizar um estudo de caso se deve primeiramente pelas leituras iniciais sobre o tema deste estudo. Identificou-se, por meio delas, algumas lacunas, sobretudo no sentido de localizar uma pesquisa que considerasse as experiências de práticas educativas distinguidas pelo SEI na cidade do Porto. Mas que igualmente tomasse como parâmetro as orientações/recomendações do COE, da CE/UE e das prerrogativas nacionais portuguesas. Isto é, que partisse de um ponto de vista no qual essas ações fossem compreendidas como políticas educativas, sociais e culturais.

Neste sentido, o SEI é compreendido por também enquanto um instrumento de propagação da imagem dessas instituições, pois, ao dotá-las de um selo que tem o propósito de premiar estabelecimentos de ensino que reconheçam a diversidade cultural como uma mais-valia, contribui igualmente para a construção e difusão destes espaços educativos como locais inclusivos. Entretanto, constatou-se que os estudos referentes ao Selo centram-se mais na apresentação das ações desenvolvidas pelas escolas – agrupadas ou não, sem, contudo, enquadrá-lo como uma política educativa voltada para a divulgação de boas práticas, ou seja, a própria materialização, ou ‘tradução’, das políticas de acolhimento e gestão da diversidade cultural. E, portanto, para melhor compreender essas experiências dentro de sua dinamicidade e singularidade, optou-se pela realização de um estudo empírico.

Para Stake (1998, p. 11), “[...] el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Assim sendo, recorreu-se a este método justamente pela possibilidade de desenvolver uma análise mais aprofundada. Neste sentido procurou-se conhecer e compreender os projetos galardoados com o SEI em duas instituições de ensino na cidade do Porto, a priori, almejava-se auscultar os sujeitos envolvidos na elaboração e execução dos projetos premiados, o que significaria ter como testemunho os gestores, docentes e discentes, percebendo-os enquanto tríade fundamental para a consecução dessas iniciativas.

Tendo conhecimento de que o método do estudo de caso possibilita estabelecer comparações entre dois ou mais enfoques específicos e, por esse motivo, é conhecido como estudos comparativos de casos ou estudo de caso múltiplo, é preciso esclarecer que o fato de serem duas instituições, dois órgãos, dois ou mais sujeitos investigados, não há uma obrigatoriedade em estabelecer comparações. Por isso, por vezes o exercício analítico levou a categorizar, organizar e inserir as informações em modelos a fim de torná-los mais inteligíveis. Buscou-se, ao máximo, respeitar as singularidades e adversidades que configuram o contexto de cada instituição. Isto é, o próprio chão das escolas.

1.3 Percurso metodológico e fontes de informação

Por reconhecer ser esta etapa uma das mais significativas quando se trata de uma pesquisa científica, isto é, a busca pelas informações que permitisse conhecer o fenómeno estudado, esta decorreu em fases distintas e escolheu-se utilizar a análise de fontes documentais. Por se tratar de um estudo de caso múltiplo, procedeu-se também a recolha direta, recorrendo à entrevista semiestruturada e à aplicação de inquérito por questionário *online*, concretizando, assim, o uso de técnicas distintas para a recolha de dados.

No entanto, em todas as etapas levou-se em consideração as questões de ordem ética que envolvem esses procedimentos de coleta, sobretudo em uma investigação qualitativa. Assim, foi assegurado aos participantes o anonimato e a privacidade no tratamento das informações, sendo estas utilizadas exclusivamente para compor os dados desta investigação. O percurso metodológico está descrito no Quadro 1. Em seguida se disserta pormenorizadamente sobre cada uma dessas fases.

A primeira fase desenvolvida foi sustentada por uma seleção, recolha e tratamento de informações existentes em fontes documentais consultadas em bibliotecas (acervos físicos e digitais), sendo a outra parte da documentação aquilo que se teve acesso ao longo do estudo e que possibilitou a escrita deste texto. Foi localizado um repertório variado, rico e de fácil acesso, visto que uma boa parcela se encontra disponível nas plataformas digitais dos órgãos oficiais portugueses (DGE/MEC, ACM, I.P.), bem como do COE e da CE/UE. Trata-se da documentação legal (leis, pareceres, decretos), recomendações e orientações, publicações periódicas (boletins, jornais e revistas) sobre educação intercultural, gestão da diversidade cultural e política de acolhimento dos imigrantes, produzida no final do século XX e nas duas primeiras décadas do XXI.

Quadro 1 – Descrição das fases do percurso metodológico

FASE	DESCRIÇÃO DA FASE
1 ^a	<ul style="list-style-type: none">- Revisão da literatura académica sobre as políticas de gestão da diversidade cultural, diálogo e educação intercultural voltado para a integração e inclusão dos imigrantes;- Análise das orientações/recomendações do COE, da CE/UE e dos dispositivos jurídico-legais portugueses sobre as políticas sociais (modelos de integração) e educativas voltadas para os imigrantes.- Consulta de dados estatísticos relacionados com o fenómeno migratório em Portugal (evolução e caracterização do perfil dos imigrantes), disponíveis nas plataformas digitais do SEF, do Instituto Nacional de Estatística que consta as informações sobre o Censo Nacional de 2011 e do Observatório das Migrações (OM), ligado ao ACM, IP.
2 ^a	<ul style="list-style-type: none">- Caracterização dos discentes estrangeiros em Portugal e na cidade do Porto; consulta dos dados estatísticos disponibilizados pela DGEEC;- Análise da Carta Educativa do Porto 2019 (versão revisada da publicação de 2017) para conhecer os diagnósticos e as estratégias voltados para o sistema educativo portuense.- Identificar a presença ou ausência de medidas dirigidas especificamente para a integração e inclusão dos/as discentes imigrantes;- Primeiros contactos com os agrupamentos de escolas selecionados para esta investigação.
3 ^a	<ul style="list-style-type: none">- Construção do guião de entrevista semiestruturada para os diretores, docentes e discentes dos Agrupamentos de escolas investigados;- Envio de pedido de autorização para a aplicação do questionário em meio escolar para a DGE/MEC.- Sistematização e interpretação dos dados recolhidos em todas as etapas e discussão dos resultados.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O uso das informações estatísticas citadas teve como finalidade conhecer o fenómeno da migração contemporânea em Portugal, investigar a representatividade das principais nacionalidades presentes no país e seus reflexos no sistema de ensino. Não se objetivou assim uma abordagem essencialmente quantitativa, isto é, uma análise mais sofisticada e aprofundada sobre esses números. Com carácter distinto e com vistas a complementar as outras informações recolhidas, os números foram utilizados, pois contribuem para uma compreensão e visualização dos fluxos demográficos no País e, por conseguinte, escrutinam a necessidade de políticas de integração voltadas para esse novo perfil de imigrante. Cabe esclarecer ainda que todas as referências documentais, fontes primárias e secundárias, estão listadas ao final deste trabalho.

A segunda fase consistiu no trabalho de seleção dos locais para o estudo de caso. Considera-se essa decisão relevante após ter tomado conhecimento também das informações acerca dos discentes imigrantes na cidade do Porto, visto que parte do interesse investigativo se concentrava em estudar os projetos galardoados com o SEI. Desta maneira se procedeu ao recorte do universo de recolha direta de dados. Foram escolhidos os agrupamentos: Alexandre Herculano (AEAH) e o Rodrigues de Freitas (AERF), segundo os seguintes critérios: a) a participação e distinção no concurso SEI; b) a presença de estudantes

imigrantes; c) instituições públicas de ensino. Esta última condição se deve ao fato de que para muitos pais e encarregados de educação a escola pública é ainda por excelência o local de acesso para seus filhos.

Como já assinalado, não se compreende a educação intercultural como uma prática destinada exclusivamente aos grupos imigrantes, pelo contrário, vislumbra-se a mesma como motor de sociabilidade que tem em consideração o respeito e a participação em igualdade e dignidade de todos/as envolvidos/as no processo educativo através da valorização dos diversos saberes, experiências e narrativas históricas. Logo, englobam autóctones e estrangeiros/as.

Contudo, o percurso investigativo foi motivado pelo interesse em compreender quais ações que essas duas instituições galardoadas haviam realizado para tornar a diversidade cultural um valor e incremento no processo educativo. Muito provavelmente motivada, também, pelas leituras iniciais acerca do assunto e pelo fato de que uma das entidades promotoras dessa premiação é o ACM, I.P. Acreditava-se tratar de medidas que direta ou indiretamente envolvessem discentes de outras nacionalidades e, por isso, recorreu-se às informações estatísticas sobre a caracterização demográfica e socioeconómica dos indivíduos que residem e frequentam o AEAH e o AERF com vistas a compreender também outras nuances que envolvem o contexto no qual os/as estudantes estão inseridos/as.

A terceira fase, sem dúvida, transformou-se em um dos momentos mais delicados da pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao tempo investido na recolha de informações. Os primeiros contactos com os agrupamentos de escolas foi por meio do endereço eletrónico geral da instituição e da direção, assim como por telefone, a fim solicitar um horário para que pudesse apresentar o projeto e explicar os objetivos da pesquisa.

Em seguida, e mesmo sem uma resposta à tentativa anterior, fez-se uma visita às duas instituições em outubro de 2018, momento no qual fui orientada a aguardar a resposta do e-mail. Apesar de ter se tratado de uma visita ainda de carácter informal, foi possível identificar alguns elementos que posteriormente se revelaram importantes. No ano seguinte, ainda sem ter recebido uma resposta formal, foi feita nova visita às escolas. E assim se procedeu a diversos contactos informais, nos quais sempre fui atendida pelos mesmos funcionários, que diziam para aguardar. Cumpre esclarecer que nessas visitas era apresentada uma declaração que informava a natureza e objetivo do estudo.

Os constrangimentos se tornaram maiores mediante a passagem do tempo e a falta de resposta ao pedido oficial de recolha de dados. Aliado a isto, não se pode deixar de registrar o fato de a pesquisadora ter trabalhado em regime *full time* durante o primeiro semestre de

2019, o que reduziu muito a possibilidade de comparecer pessoalmente nas escolas. Face a essa realidade, permaneceu-se com os contactos via e-mail e telefone. E isto, sem dúvida, tornou o processo ainda mais moroso, visto que as dificuldades para o acesso comprometeram a coleta das informações e, por consequência, aumentaram a incerteza sobre a exequibilidade do estudo.

O primeiro acesso formal ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano ocorreu em novembro de 2019, após a autorização do diretor. A primeira visita formal foi em uma das escolas do agrupamento, a Ramalho Ortigão, para uma reunião com a equipa do Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar (GAM). Nesta ocasião se teve a oportunidade de esclarecer, com mais detalhes, o estudo de caso, bem como pedir ajuda para localizar as informações diretamente relacionadas com os sujeitos envolvidos no projeto distinguido pelo Selo. Conseguiu-se, assim, o contacto das intérpretes de língua gestual portuguesa (LGP) que dinamizaram o projeto Sign Up - Movimento para a Educação e Cultura Inclusivas, galardoado neste agrupamento. Em dezembro, na escola básica Dr. Augusto César Pires de Lima, houve um encontro com uma parte da equipa (docentes e intérpretes), que se mostrou muito disponível para contribuir com o estudo.

Entretanto, sem a autorização da DGE/MEC, que deve ser solicitada via site, não é permitida a recolha de dados em meio escolar. Por isso, neste momento não era possível aplicar os inquéritos e nem realizar as entrevistas. Contudo, essa conversa com a equipa foi essencial para direcionar as outras etapas. Procedeu-se, assim, ao pedido junto à DGE em dezembro de 2019 (ANEXO B), no qual foram enviados o projeto de pesquisa, o guião de entrevista semiestruturada aos diretores (APÊNDICE D) e o inquérito por questionário destinado aos docentes (APÊNDICE F) e discentes. Sendo parte do protocolo delimitar o período de recolha, solicitou-se os meses de janeiro a março de 2020. Obteve-se o parecer positivo no final de janeiro (ANEXO A) em seguida foi reencaminhado para os dois agrupamentos o documento comprovativo de autorização (APÊNDICES A e B).

Não podendo em hipótese alguma desconsiderar as diversas demandas que envolvem a rotina de uma escola – e que implica a dificuldade em adequar a agenda da instituição com a presença de um elemento externo, neste caso, a investigadora para a realização das entrevistas e aplicação do inquérito – a concretização do contacto foi dilatada no tempo. Em fevereiro foi possível entregar pessoalmente, aos discentes do ensino secundário do Alexandre Herculano, o pedido de consentimento de participação em projeto de pesquisa (APÊNDICE C) destinado aos pais e encarregados de educação tendo em vista a necessidade de autorização para a participação dos/as estudantes no estudo. Neste mesmo

dia também fez-se a entrevista com o diretor e com uma das intérpretes que participou do projeto premiado. Foi agendada para a primeira semana de março a recolha do consentimento informado e a aplicação do inquérito aos discentes. Dado o baixo retorno de termos assinados, o prazo foi prolongado por mais uma semana.

Contudo, no dia 12 de março, na tentativa de conter os casos iniciais de Covid-19, o governo português encerrou todas as escolas no País (LEIRIA; CARRAPATOSO, 2020). A decisão tomada veio um dia após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado se tratar de uma pandemia (CORONAVÍRUS..., 2020) e, em meio às diversas incertezas, o distanciamento social se mostrou uma das primeiras medidas a serem adotadas por todos os países. Dado o caráter excepcional da ocasião e a impossibilidade de prosseguir com a coleta *in loco*, foi preciso redesenhar uma parte dessa fase a fim de colmatar os constrangimentos e manter a investigação como um estudo de caso múltiplo.

Uma das primeiras decisões adotadas foi o contacto com os pais e encarregados de educação através das redes sociais, já que esse acesso era possível, pois fazíamos parte de um grupo destinado à comunidade escolar do AEAH. Entretanto, não se obteve êxito. Poucos pais e encarregados de educação responderam, pois, sem dúvida, diante do cenário relatado, outras prioridades se sobressaíram. Prosseguiu-se com a mesma estratégia para os docentes, contactando-os individualmente através das redes sociais, e aqueles que aceitaram responder ao inquérito, este foi enviado por e-mail.

Com relação ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas o percurso foi um pouco distinto, visto que somente em janeiro de 2020, em mais uma das visitas informais realizadas, é que se teve a oportunidade de conversar com a psicóloga da instituição. Neste sentido, é salutar esclarecer que não se chegou a entregar os termos de consentimento informado aos discentes deste agrupamento tampouco foi possível reunir pessoalmente com a equipa de trabalho responsável pelo projeto galardoado.

Todavia, após essa conversa, em maio a pesquisa foi autorizada. Na tentativa de conhecer e compreender as práticas interculturais desenvolvidas na instituição, solicitou-se uma reunião *online*. Esta foi realizada por meio da plataforma de teleconferência gratuita Jitsi Meet com a presença de duas docentes e do animador sociocultural ligados diretamente com a temática na instituição.

Com o intuito de dar continuidade ao estudo de caso múltiplo, auscultou-se também outros docentes do AERF por meio da aplicação de inquérito por questionário *online*. Neste caso específico não se estava em nenhum grupo da comunidade escolar e, portanto, tomamos

conhecimento dos docentes através da plataforma Moodle do agrupamento e das redes sociais.

O acesso à plataforma Moodle foi feito sem o uso de credencial, visto ser esse procedimento destinado aos membros da instituição. No entanto, ainda assim é possível aceder às disciplinas e tomar nota dos docentes responsáveis por cada uma delas e, então, localizá-los nas redes sociais. Tendo em conta o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) da União Europeia, não foi facultado o endereço de e-mail dos docentes pela instituição. Assim, foram enviadas mensagens individuais pelas redes sociais (Facebook e LinkedIn) e, posteriormente, tendo uma resposta positiva no sentido de contribuir com o estudo, o inquérito foi enviado por e-mail. Neste agrupamento não se conseguiu ter contacto direto com a diretora. Muito embora ela tenha aprovado a pesquisa na instituição, não se posicionou quanto ao pedido para realizar uma entrevista com ela ou outro membro da gestão.

Considera-se assim que a pesquisa permaneceu sustentada em um método empírico, tanto no campo formal quanto informal, e por uma metodologia baseada na realização de entrevista semiestruturada e inquérito por questionário *online*. De acordo com Ferreira (1990, p. 195) “[...] toda a ação de pesquisa se traduz no acto de perguntar [...]. Por isso todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”. Elucidados estes pontos, falta ainda falar sobre as técnicas e instrumentos que corroboram com os processos de recolha.

1.4 Coleta de dados: técnicas e instrumentos

1.4.1 Análise documental

Para dar corpo ao conteúdo que compõe este trabalho, fez-se uso de fontes primárias e secundárias. No que diz respeito aos casos em estudo, procurou-se identificar e acrescentar informações disponibilizadas no site das duas instituições: os Projetos Educativos de Escola (PEE), o regulamento interno e o Plano Plurianual de Melhoria. O acesso a esses documentos permitiu, em um primeiro momento, conhecer esses espaços educativos dentro de suas nuances, perfil dos discentes, questões administrativas, pessoal docente e não docente e objetivos pedagógicos-didáticos. Posteriormente, após as visitas e a recolha direta de dados, esse contacto inicial se mostrou muito válido, pois permitiu seleccionar e categorizar as

diversas informações localizadas a fim de encontrar sentido e significado no fenómeno estudado.

Foram acrescentados ainda dados produzidos por outras entidades, mas que se referiam direta ou indiretamente às instituições em análise, como, por exemplo, o Projeto Educativo Municipal do Porto elaborado pela Câmara Municipal deste distrito. Para explorar o contexto situacional dos dois agrupamentos, visando aproximar da realidade destes espaços, fez-se uso dos dados estatísticos do último censo realizado em Portugal no ano de 2011, dos relatórios do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, do Observatório das Migrações e das notícias divulgadas nos media sobre os fluxos migratórios, a integração dos imigrantes no país e os desafios enfrentados pelas escolas para gerir a diversidade cultural do público estudantil.

1.4.2 Observação direta

Após as considerações realçadas, entra-se na terceira fase da pesquisa. É fundamental esclarecer o pouco tempo em que se esteve dentro das unidades de análise alvejadas neste estudo. Embora o período de observação dentro dos agrupamentos tenha sido relativamente curto, utilizou-se esses momentos para obter desde as primeiras informações sobre a comunidade escolar – como observar o local em que essas instituições estão inseridas e perceber as relações que compõem esses espaços –, para, em seguida, relacioná-las com dados demográficos e socioeconômicos dos habitantes a fim de traçar um perfil destas populações. Durante as visitas, antes e após a autorização do estudo, procurou-se recolher informações sobre as instituições que permitissem conhecê-las através do olhar de seus interlocutores, isto é, suas percepções sobre o local, os problemas, os desafios que permeiam os agrupamentos. Por isso, tentou-se atentar a todos os detalhes, as camadas externas e internas que comportam a realidade dessas escolas.

Sabe-se que nosso olhar possui vieses e que, por maior que seja o esforço, as análises feitas serão também um reflexo dessa limitação em compreender esses espaços em de suas singularidades. Neste sentido, uma das potencialidades do estudo de caso se dá justamente pela busca por conhecer uma realidade mais detalhadamente, mas sem o compromisso e pretensão de generalizar os resultados derivados desse processo. Triviños (1987, p. 111) revela assim ser este o grande valor deste estudo, ou seja, “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Na sequência desta

compreensão e do que já foi dado a conhecer, esforçou-se para não descuidar a qualidade científica deste estudo, mas tendo clareza de suas limitações.

1.4.3 Entrevistas e inquéritos por questionário

Optou-se, desde o início da pesquisa, por realizar uma entrevista² com o/a diretor/a das duas instituições inseridas neste estudo. Houve também o interesse em entrevistar os/as docentes que participaram dos projetos galardoados nestas escolas. Embora com finalidades distintas em parte, cada entrevista realizada nesta pesquisa se mostrou fundamental para conhecer, por meio dos testemunhos dos/as entrevistado/as, os casos em análise. Bem como para ouvir outros depoimentos e experiências de sujeitos que igualmente contribuíram para a construção desta investigação.

Posto isto, elaborou-se um guião para cada uma das entrevistas, sendo que a escolha pela construção de um roteiro semiestruturado está relacionada com a flexibilidade que ele permite ao pesquisador, particularmente em um sentido interpretativo de recolha de opiniões e representações do/a entrevistado/a. O que não significa abrir mão do apoio de teorias e hipóteses relacionadas com o tema da pesquisa, tal como alerta Triviños (1987). É neste sentido também que, para o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De acordo com Mogarro (2015), em referência ao trabalho de Pinsky e Luca (2009), o historiador da educação ‘inventa’ as suas fontes, elas são construídas e articuladas juntamente com o próprio objeto de estudo, este por sua vez compreendido a partir das realidades em que foram produzidas e utilizadas. Alberti (2009, p. 168) pontua que “[...] a História oral é uma fonte intencionalmente produzida, colhida a posterior”. Ressalta ainda dois aspectos substanciais para o uso dessa estratégia metodológica, ou seja, entendendo a entrevista como

[...] resíduo de uma ação interativa: a comunicação entre entrevistado e entrevistador. Tanto um como outro têm determinadas ideias sobre seu interlocutor e tentam desencadear determinadas ações: seja fazer que o outro fale sobre sua experiência (o caso do entrevistador), seja fazer que o outro entenda o relato de tal forma que modifique suas próprias convicções na qualidade de pesquisador (o caso do entrevistado). [...] A entrevista de História oral é resíduo de uma ação específica, qual

² Na Escola Básica D. Augusto César Pires de Lima, pertencente ao AEAH, foram realizadas duas entrevistas, a primeira no dia 27 de fevereiro de 2020, com o diretor da instituição, e a segunda com uma das intérpretes de língua gestual portuguesa (LGP), no dia 5 de março de 2020. Como dito, no AERF, a entrevista foi *online*, no dia 13 de maio de 2020.

seja, a de interpretar o passado. **Tomar a entrevista como resíduo de ação**, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias - as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem desencadear ao construir o passado de uma forma e não de outra. (ALBERTI, 2009, p. 169, grifo nosso).

Neste domínio se solicitou aos participantes a permissão para gravar as entrevistas e, assim, manter o registo para, posteriormente, proceder à transcrição e análise. Foram realizadas, no total, três entrevistas, sendo: duas no AEAH – diretor e intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) (APÊNDICE E); uma no AERF – duas docentes e um animador sociocultural (APÊNDICE D). No caso particular do AERF os depoimentos foram coletados coletivamente, por ter sido uma reunião em simultâneo com os três intervenientes supracitados.

Quanto aos inquéritos por questionário, elaborou-se um modelo (APÊNDICE F) destinado aos professores dos dois agrupamentos de escolas composto por questões objetivas e subjetivas, Sendo esta uma das vantagens deste método de recolha, isto é permitir ao investigador a coleta de informações mais detalhadas sobre o tema inquirido. Ao tratar deste assunto, Quivy e Campenhoudt (2008) mencionam a relevância deste instrumento, pois coloca ao inquirido um conjunto de perguntas circunscritas em distintas temáticas, ou seja,

[...] situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 188).

Embora se tenha conhecimento da extensão de dados que as respostas discursivas tendem a conferir aos estudos, no caso da investigação ora apresentada era substancial compreender as perceções dos/as inquiridos/as, por isso se adotou as duas tipologias de perguntas. O inquérito voltado aos docentes dos agrupamentos possui 29 questões estruturadas em três partes: a) caracterização do público-alvo inquirido; b) caracterização do ambiente de trabalho; c) interculturalidade no espaço escolar.

Para a elaboração e aplicação deste instrumento foi utilizada a ferramenta gratuita disponibilizada pelo Google, o Google Forms. Sendo assim, utilizou-se questionários em formato eletrónico enviados por e-mail aos destinatários. Conforme assinalado, teve-se acesso aos docentes dos dois agrupamentos majoritariamente via redes sociais, com exceção do AEAH, em que foi possível reunir com parte da equipa em dezembro de 2019 e, em visitas posteriores, conseguiu-se contactá-los presencialmente. Havia, portanto, alguns docentes que já tinham conhecimento da pesquisa e desta etapa.

Contudo, não se teve tempo de aplicar o inquérito na escola. Assim sendo, o contexto de aplicação foi exclusivamente *online*, tendo o acesso disponível durante os meses de maio a junho. Para o AEAH foram enviados 54 inquéritos e, destes, obteve-se 16 respostas. Com relação ao Rodrigues de Freitas, foram encaminhados para 47 docentes e 17 responderam. Em rigor, deparou-se com uma amostragem reduzida nos dois públicos inquiridos.

Os possíveis motivos esbarram em, acredita-se, por um lado, no fato de a aplicação não ter decorrido presencialmente, mas indubitavelmente pelo contexto no qual os docentes se encontravam, com a mudança abrupta de seu ofício para um espaço virtual, pois as escolas foram fechadas. Somando a extensa jornada de trabalho a que todos foram submetidos. Tem-se, ainda, consciência de que o cenário de incertezas contribuiu de forma significativa para uma baixa adesão ao estudo.

Embora se deva também ter a clareza de que as investigações qualitativas não são construídas visando um valor determinado dos envolvidos, procurou-se garantir representatividade do universo de participantes neste estudo: amostra heterogênea dos docentes dos dois agrupamentos diretamente relacionados com as práticas interculturais e o próprio cotidiano da instituição.

Depreende-se que a relevância dos inquiridos ocorreu por estarem adequados com os objetivos do estudo, ou seja, “[...] tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas [...] os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar” (ALBARELLO *et al.*, 1997, p. 103). Em suma, o propósito que constituiu a aplicação dos inquéritos, no caso, apostava, em primeiro lugar, no fato de assumir que os docentes são informantes privilegiados, visto seu impacto e envolvimento cotidianamente na realidade das escolas. Neste sentido, foi-lhes aplicado um questionário com o objetivo de conhecer as suas percepções sobre as práticas interculturais nas instituições em que atuam.

Para tanto, enquadrou-se o inquérito em uma estrutura que permitisse também o levantamento de outros dados adequados à pesquisa, tais como: o perfil dos discentes, os desafios enfrentados nestas instituições, o impacto da diversidade cultural nas práticas educativas e o conhecimento (ou não) do projeto distinguido com o Selo Escola Intercultural.

Acredita-se que a forma como o docente percebe e descreve o seu ofício, a sua própria prática pedagógica diante de um contexto cada dia mais diversificado e com desafios em graus distintos (económico, social, cultural), torna possível extrair referências sobre as suas representações a respeito da educação intercultural. Tomou-se conhecimento, por meio

dos relatos de suas experiências, das estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades do dia a dia e das singularidades que cada um/a enfrenta dentro e fora das salas de aula. Isto é, teve-se a oportunidade de interpretar as distintas realidades percebidas e/ou construídas pelos sujeitos que delas participam diariamente. Sem que, para isso, houvesse a pretensão de buscar verdades ou certezas capazes de desvendá-las por completo.

1.4.4 Análise qualitativa das fontes consultadas

Esclarecidos os instrumentos de recolha de dados nesta pesquisa e devido à sua nítida heterogeneidade, fruto do próprio processo de coleta, estava-se perante fontes escritas e orais com características autônomas e funções específicas, que, logo, exigiam instrumentos interpretativos diferentes e específicos. Para o presente estudo é relevante registrar que se assumiu o conceito de fonte, tal como elucida Saviani (2006). Para ele o termo ‘fonte’ denota duas noções, tanto o fato de se referir à origem, ao início, onde algo nasce e se desenvolve, quanto ao ponto de partida, o suporte que torna possível interpretar e compreender uma dada realidade.

Nesta perspectiva, as fontes históricas, de acordo com o autor, inserem-se mais na segunda noção. Não sendo, portanto, a fonte da história, dado que não é dela que brota e flui a história, deve-se percecioná-las “[...] enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2006, p. 29-30). O contributo que se buscou dar com esse estudo não se caracteriza pelo uso de fontes documentais inéditas. Daí se proceder a uma análise sobre as orientações/recomendações elaboradas pelo COE e pela CE/UE, bem como aos dispositivos jurídico-legais portugueses que enquadram as políticas sobre gestão da diversidade cultural, integração e educação em Portugal. Estas fontes foram alvo de diversos estudos inseridos em campos de investigação semelhantes ou não ao nosso.

A pertinência da problemática que comporta a investigação que ora se apresenta decorre do olhar, que, apesar de não ser inédito, centrou-se em uma perspectiva crítica da educação intercultural amparada em autores/as que permitiram, à luz de distintos posicionamentos teóricos e áreas científicas, uma interpretação das fontes selecionadas para este estudo.

Levou-se em consideração, nomeadamente, reflexões que abordam discussões em torno do legado do colonialismo, dos cânones que contornam as narrativas eurocêntricas

presentes ainda hoje nos discursos acadêmicos, mas não somente, também materializadas igualmente em uma parte dos manuais escolares trabalhados nas escolas portuguesas³. O que configura, assim, a perpetuação de extratos do colonialismo, ou seja, encarando-o como um problema não superado. Ao fim e ao cabo, tentou-se refletir sobre os limites e possibilidades de se propor e praticar uma educação intercultural sem que esse silenciamento e/ou inviabilização de outras narrativas históricas que destoam do paradigma euro-ocidental seja alvo de uma problematização.

De acordo com a justificativa e o posicionamento supracitado, utilizou-se, como instrumento analítico para os documentos do COE, da CE/UE e das diretrizes portuguesas, o ciclo de políticas⁴ proposto por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Os autores partem do pressuposto de que as políticas, neste caso particularmente as destinadas à educação, encontram-se em um ciclo contínuo que pode ser compreendido por meio de três dimensões, isto é, contextos principais: o de influência, da produção de texto e da prática. Neste sentido, as políticas são analisadas dentro dessa tríade, sem percebê-las enquanto etapas lineares, com dimensão temporal ou sequencial, e procurando inter-relacionar as três.

Mainardes (2007) afirma que as vantagens em utilizar o ciclo de políticas se relacionam ao fato de ser uma proposta de natureza aberta percebida com instrumento heurístico e que permite uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Entretanto, assinala também que, embora sua abordagem seja flexível, ela não prescinde de um suporte teórico, conceitual ou da elaboração de categorias. Desta maneira, a virtuosidade dessa abordagem pode ser igualmente percebida, pois “[...] o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p. 32). Para tanto, procurou-se articular a perspectiva macro no contexto dos debates inicialmente proposto pelo COE, mas que se propagam também na CE e na legislação portuguesa. Porém, não significa que estiveram sempre em sintonia.

³ O Relatório da ECRI, de 2018, recomenda “[...] que as autoridades portuguesas reforcem a educação para os direitos humanos e a sensibilização relativamente ao racismo e à discriminação e desenvolvam o ensino da história de uma forma que englobe o papel desempenhado por Portugal no desenvolvimento e abolição da escravatura e a discriminação e violência cometidas contra os povos indígenas nas ex-colónias” (CONSELHO DA EUROPA, 2018b).

⁴ Segundo Mainardes (2006, p. 49), “[...] essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível”.

Cumprir elucidar que o ciclo de políticas é um método e que perante os objetivos assumidos neste estudo, foi utilizado não com a finalidade de proceder a uma análise exaustiva sobre os três contextos (de influência, da produção de texto e da prática) das políticas voltadas para a educação intercultural, sejam elas inseridas nos debates acerca das políticas de integração e/ou do diálogo intercultural.

Adotou-se precisamente por encará-lo como “[...] uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305) e não apenas explicá-las. Acerca dos três contextos que integram o ciclo de políticas tem-se o primeiro, isto é, o de influência, que se refere ao local onde os discursos políticos são propostos e, portanto, é onde “[...] ocorre a disputa entre grupos de interesse, é onde se conflitam as diferentes opiniões, na busca de influenciar a definição das concepções sociais da educação” (MAINARDES, 2007, p. 29). O contexto da produção de texto, por sua vez, trata da consubstanciação dos discursos em documentos, sendo que estes podem assumir formas distintas “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2007, p. 29). Quanto ao contexto da prática, particularmente o que mais despertou interesse, pode ser compreendido, nas palavras de Stephen Ball, como:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Desta forma, este instrumento teórico-metodológico contribuiu para avançar na teoria, juntamente com os dados coletados no trabalho de campo, que foi orientado pela análise de conteúdo, conforme será especificado a seguir.

1.4.5 Análise de conteúdo

Tendo conhecimento dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação e devido a natureza qualitativa, procedeu-se a análise de conteúdo do tipo temática ou categorial. Esta operação de categorizar é definida por Esteves (2006, p. 109) “[...] através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação”. Essa técnica assumiu um papel relevante neste

estudo, precisamente para a análise dos Projetos Educativos das Escolas (PEE), das entrevistas semiestruturadas e dos inquéritos, visto que a maioria das questões é discursiva.

Criou-se, desta maneira, o corpus envolvendo todos os materiais coletados. Vale esclarecer que essa opção decorre dos seguintes fatores: o primeiro é por considerar relevante o processo de integrar os resultados dessas análises com outras dimensões que sustentam essa investigação qualitativa. Interessava triangular os dados para contemplar cada uma das camadas percorridas – macro, meso e micro – ao longo da investigação e, por isso, acrescenta-se as fontes documentais (textos jurídico-legais e revisão da literatura) sempre que se mostrar pertinente. O segundo motivo, e intrinsecamente ligado ao primeiro, é que essa aproximação (ou tentativa) se revela rica dentro do processo reflexivo de uma história do tempo presente, construída principalmente por meio dos testemunhos orais.

Tendo em vista que, de todas as técnicas de recolha de dados são importantes, e sem ignorar os constrangimentos assinalados acerca do reduzido número de inquéritos respondidos pelos/as docentes, as entrevistas se mostraram mais frutíferas para os objetivos desta pesquisa. Assim, os relatos coletados, as impressões decorrentes das vivências compartilhadas por cada participante serão explorados e valorizados ao longo da discussão dos resultados. Razão pela qual na segunda parte do capítulo respaldou-se mais na análise deste conteúdo, acrescido dos dados provenientes dos inquéritos e da leitura dos projetos educativos de modo transversal.

Reconhecendo ser a análise de conteúdo um conjunto de várias técnicas destinadas a organizar e interpretar informações recolhidas no âmbito das investigações, principalmente as de cariz qualitativo, Bardin (1977, p. 52), a este respeito, mostra a importância desse processo criterioso de sistematização dos dados coletados a fim de torná-los acessíveis e dando a eles sentido, “[...] de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas [...]”. Encarou-se o rigor, na análise qualitativa, como uma etapa diretamente associada ao processo de transparência e reflexão sobre os instrumentos e percurso da pesquisa. Para Amado (2014, p. 300), a análise de conteúdo permite estabelecer “[...] inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos” e, por isso, mostrou-se muito útil para a pesquisa.

As categorias temáticas foram criadas tendo em consideração os princípios de exclusão mútua (entre as categorias); de homogeneidade (dentro de cada categoria); a pertinência e possibilidade de inferência que mostravam, tal como elucida Bardin (1977). Não apenas pelo fato de se ter um material híbrido, mas também por acreditar ser mais rico para o próprio processo de interpretação e produção de sentido das fontes estudadas, as

categorias, em sua maioria, emergiram dos textos, ou seja, não se construiu um quadro categorial a priori.

Embora se saiba que essa emersão esbarra também nos rastros, nas marcas do aporte teórico consultado, recorreu-se a essas técnicas que possibilitam a simplificação do material em análise, o que por sua vez facilita a apreensão dos seus sentidos. Revelou-se assim uma boa estratégia para interpretar o material que se dispunha, haja vista que corrobora também com “[...] a análise de ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem como da sua transformação” e para “[...] a reconstituição de realidades passadas não materiais: mentalidades, sensibilidades” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 230). Procedeu-se, então, à categorização dos materiais recolhidos buscando identificar seus sentidos e relacioná-los com os objetivos da investigação. Assim sendo, identificou-se unidades de significado que permitiram elaborar categorias de análise, aqui encaradas como suporte tanto para a interpretação e como para a organização dos dados.

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Introdução

A história contemporânea tem a diversidade cultural como um de seus marcos, devido às suas inúmeras ruturas e transformações, embora não seja exclusividade deste período, já que é notória sua presença em outros tempos e espaços históricos. Interessa aqui assinalar os seus novos contornos, nomeadamente enquanto força de repulsão dentro dos Estados nacionais, com seus imperativos homogeneizantes almejando construir-se e sustentar-se através de rígidas identidades nacionais.

Propõe-se, então, acompanhar esses processos sob um panorama geral, o qual possibilite averiguar como entre o final do século XX e o início do XXI essa mesma diversidade será acionada e mobilizada pelos Estados-nação ocidentais para lidar com a crescente multiculturalidade dos seus espaços. Essa percepção pode ser confirmada pela própria natureza da contemporaneidade, que se apresenta muito mais líquida e fluída do que esses formatos estatais poderiam suportar e materializa-se através da fissura de paradigmas, fronteiras, saberes e ideias compreendidos até então como universais. A modernidade⁵, nos pressupostos iluministas, passaria a ser agora o reverso da moeda, ou por assim dizer, a alteração do estado físico de sua matéria aparentemente já muito bem cristalizado indo de encontro com os dilemas das identidades culturais, estas que são sempre contextuais e resultado de constantes processos de negociação.

Embora esse entendimento seja mais recorrente atualmente, o caminho percorrido até chegar a essa compreensão foi longo, cheio de percalços e nada consensual, pois, diferentemente do que se previa, não se tratava apenas de fissuras superficiais. A trama era concêntrica, inserindo-se, inclusive, nas crenças a respeito dos princípios epistemológicos da ciência tradicional moderna responsável pela idealização de um projeto de civilização e progresso incompatíveis com a realidade de muitas comunidades dentro e fora do continente europeu. E, assim sendo, tais sistemas legitimadores de modelos, de valores, de ética, de

⁵ O conceito de modernidade e o discurso empreendido a seu favor tem suscitado diversos debates, tanto pelos críticos que partem em sua defesa, como pelos que apresentam suas incongruências e falibilidades. Em termos gerais, o seu projeto é referenciado de modo especial a partir do século XVIII elucidado por acontecimentos históricos, tais como: Reforma Protestante, Iluminismo e Revolução Francesa seguindo (para aqueles/as que assumem sua defesa) até os dias de hoje. Porém, para seus críticos o mesmo teria sido rompido (ou pelo menos dado claros sinais de rutura) no século XX, nomeadamente no Pós-Segunda Guerra, contemplando, assim, uma perspectiva pós-moderna. Parte desse debate será tratado mais adiante.

cognição e, acima de tudo, de um viés ideológico e ideologizante, não se dissolveriam instantaneamente no ar.

Compreende-se, pois, que o discurso da modernidade, notadamente a partir do final do século XIX e início do XX, devido à própria transição e às particularidades das nações europeias, mostrar-se-á contingenciado e dando, por vezes, claros sinais de incompatibilidade com os novos contextos experienciados a partir de então. Marcando, portanto, esse período a necessidade de essas nações mostrarem e/ou reivindicarem suas especificidades identitárias, isto é, de elaborar mecanismos que viabilizem as novas demandas, alcançando assim sua independência e seu reconhecimento identitário. Neste cenário, surge uma concepção de identidade nacional inserida em uma comunidade de história e cultura ligadas através de um sentimento de pertença – este usado como força motriz capaz de impulsionar sacrifícios pela nação.

Dessa forma, o próprio conceito de Estado-nação será um catalisador de incômodos ao postular que um povo é aquele pertencente a uma determinada nação. Para tanto, faz uso de fortes emoções e da crença na hegemonia desses Estados, o que, por sua vez, contribuiu para desencadear uma série de conflitos. Afinal, esses imperativos também eram incompatíveis com a realidade de alguns impérios europeus que ainda existiam naquele momento, como, por exemplo, o Austro-Húngaro. Nesse sentido, o historiador Eric Hobsbawm denomina esse período como a Era da Catástrofe (HOBSBAWM, 1995).

Na tentativa de concentrar ainda mais esforços capazes de sedimentar as questões sobre a nação e o nacionalismo já alvejadas pelos filósofos das luzes, que começaram a descrever e conceituar as ideias sobre a Europa, tem-se o romantismo no século XIX, que atua nesse processo através de um profundo estudo sobre a História com a finalidade de produzir narrativas que corroborassem com as características identitárias dos povos e que gerassem, assim, um sentimento de pertencimento aos Estados nacionais.

À semelhança de outras ocasiões, a escola esteve igualmente ao serviço desse ofício, já que o seu ambiente é ideal para disseminar matrizes identitárias, visto sua alta capacidade de forma(ta)r os novos cidadãos. Sendo, portanto, um espaço privilegiado e que levará à compreensão desta época como o ‘século da escola’. Desta forma a construção da modernidade terá a escola e o sistema escolar como pressupostos de seu processo.

É o que defende, por exemplo, Teodoro (2003), para quem, ambos contribuíram para retificar a superioridade da escrita em detrimento da cultura oral, do trabalho intelectual sobre o manual, o que pode ser interpretado como a própria razão instrumental da ilustração. Em decorrência desses esforços, o citado autor aponta a consolidação de uma gramática da

escola⁶, a qual tem buscado “[...] responder ao desafio de *ensinar a muitos como se fosse a um só*, transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação” (TEODORO, 2003, p. 93, grifos do autor). Em conformidade com o pensamento de Teodoro (2003), aponta-se também o de Gómez Pérez (2000), que mostra a escola como uma encruzilhada de culturas e admite que o modelo até hoje vigente com algumas exceções, corresponde ainda à cultura moderna. Desta maneira, “[...] es preciso, por tanto, analizar los valores que definen la modernidad, y su progresivo deterioro para comprender tanto el valor social como la fosilización y deterioro de su herramienta más preciada, la escuela” (GÓMEZ PÉREZ, 2000, p. 12). É neste sentido que ele a entende como uma encruzilhada de culturas, sendo estas provocadoras de tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Para além dessa intervenção no espaço educacional, pode-se identificar também que, em busca de legitimidade, o Estado liberal dotar-se-á de outras práticas, tais como o investimento em segurança militar, ao concentrar suas forças no exército responsabilizando-o pela proteção do espaço exterior de seus territórios com o objetivo de manter suas fronteiras protegidas das ameaças, sendo algumas delas os povos oprimidos e marginalizados.

É perante esse cenário marcado por profundas desigualdades, bem como pela pressão social para solucioná-las, que se pode interpretar as revoluções do século XIX enquanto movimentos que trouxeram à tona os próprios limites desses Estados ao evidenciar a incompatibilidade de seus preceitos liberais – a liberdade e a livre iniciativa – e os democráticos que, por sua vez, ambicionavam a igualdade, cabendo-lhes, então, o desafio de tornar-se democrático no sentido de resolver as desigualdades dos cidadãos. Compreende-se, pois, que a temática estudada perpassa pelas questões cingidas historicamente pela contingência desses Estados entre manter a unidade e a ordem e gerir a diversidade cultural. E, portanto, nos próximos tópicos serão apresentados os impactos ocasionados por esses modelos de gestão.

2.2 Um quadro teórico e concetual revisitado e reflexivo

Com o intuito de desenvolver uma leitura histórica sobre o fenómeno investigado considera-se fundamental trazer para o debate outras nuances que também compõem a

⁶ Utilizando a definição de Tyack e Cuban (1995 *apud* TEODORO, 2003, p. 93), que a postulam como “[...] conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas em que, para além de todas as reformas e mudanças, se vai mantendo como características do modelo escolar”.

temática, visto que os sistemas educativos, bem como os seus paradigmas, estão inseridos em sociedades com modelos económicos e políticos que traduzem, ou pelo menos fornecem, boas pistas para explicar as medidas e os pressupostos pelos quais se orientam.

Neste sentido, não se pode naturalizar os princípios do liberalismo, ao contrário, deve-se questioná-los, visando, sempre que possível, sua desconstrução. Para esse exercício o pensamento de Wallerstein (2003) se mostra muito relevante, sobretudo ao postular que os Estados liberais, através de seus discursos, afirmavam que tal como preconizado pelos ideais da Revolução Francesa, os privilégios seriam abolidos. Entretanto, “[...] o que realmente queriam dizer com isso é que privilégios (ou pelo menos alguns privilégios) seriam agora estendidos para um grupo maior chamado de cidadãos, mas esse era um grupo que incluía apenas uma minoria” (WALLERSTEIN, 2003, p. 38).

Efetivamente se está diante de uma associação do território como espaço delimitador para a inclusão identitária, ou seja, apenas aqueles/as dotados/as do estatuto de cidadania seriam protegidos pelo Estado nacional. Tem-se, assim, uma junção do nacionalismo com o racismo e o machismo enquanto barreiras que definem os incluído(a)s e o(a)s excluído(a)s.

Neste segmento, o citado autor defende que essa iniciativa se justifica pelo desejo de se tornar hegemônico, isto é, o liberalismo busca dar um conteúdo global às suas concessões. Para isso, “[...] adotou a forma de autodeterminação dos povos (descolonização) e o projeto do desenvolvimento econômico das nações subdesenvolvidas (uma versão do estado de bem-estar global)” (WALLERSTEIN, 2003, p. 42), sendo essa trama o que ele denomina de uma geocultura tensionada pelo nacionalismo, a etnicidade, o racismo e o machismo, que se tornam mais latentes no final do século XIX.

É através da adoção de caminhos intermediários de cidadania, em que apenas alguns grupos têm acesso, que se localiza uma das tensões da geocultura delineada por Wallerstein (2003). Segundo o autor, esse mecanismo “[...] serviu precisamente para acalmar as camadas mais perigosas dos países das zonas mais importantes, as classes trabalhadoras e, ao mesmo tempo, ainda excluir da divisão da mais-valia e dos processos decisórios políticos a vasta maioria das populações mundiais” (WALLERSTEIN, 2003, p. 42). É importante observar que, ao proceder a meios intermediários de acesso à cidadania, depara-se já com indícios de um dos modelos de gestão ‘democrática’ da diversidade cultural (assimilacionismo), assunto que será tratado mais adiante.

Os sinais de ambiguidade e incoerência dos Estados nacionais contrastavam cada vez mais com sua pseudo aparência de solidez, a qual mantinha (ou tentava manter) um rígido controle sobre suas forças de coesão. Isto é, a nação, a cidadania e a identidade cultural

constituintes de sua forma e do seu volume segundo seus princípios ideológicos, políticos e econômicos.

Ao encontro desses aspectos se tem as indagações de Bauman (1999), que enfatiza a necessidade dos Estados modernos em ordenar, classificar e segregar visando uma homogeneidade e uma organização interna. O que contribuiu para desencadear uma guerra contra a ambivalência, diante da impossibilidade de lidar com um objeto ou evento que possuísse mais de uma categoria, visto que tal fato representaria uma desordem, uma falha e, corroboraria, assim, para questionamentos sobre a sua própria legitimidade.

Bauman (1999) identifica ainda uma multiplicidade de atividades atribuídas à modernidade que se mostraram impossíveis de serem realizadas. Ele destaca a ordem como a principal delas, tendo em vista que a mesma se opõe ao caos e que ambos são gêmeos modernos, pois “[...] foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas *era*, sem pensar jamais como ser” (BAUMAN, 1999, p. 12, grifo do autor). Na tentativa de oferecer uma data exata para o início da modernidade, o filósofo afirma que esse procedimento será sempre discutível e, assim sendo, utiliza os contributos do historiador Stephen L. Collins quando o mesmo aponta a visão de Hobbes como o marco do nascimento da consciência da ordem e o define através da qualidade de perceber ordem nas coisas (BAUMAN, 1999).

Contudo, mostra, ao descrever os critérios dessa tentativa de ordenação e separação, um violento processo contra o que se julgava fora do padrão, mensurável e do conhecido, pois somente com doses de coerção essa operação poderia ser viabilizada. Na visão baumaniana há contradição e conflito inerentes a esse projeto dentro dos preceitos supracitados, tendo em conta que seu esforço se concentra em eliminar a ambivalência, porém, essa luta é autodestrutiva e autopropulsora.

Acerca das contradições e conflitualidades em torno da modernidade e dos seus desdobramentos o filósofo e sociólogo alemão Habermas (2010) defende que a mesma é fruto de um ‘projeto inacabado’, mas que pode ser retomado. Ou ainda avançado através de uma ação comunicativa a qual se conjugaria com um resgate da gênese da moderna sociedade ocidental, assim como pelo diagnóstico de suas patologias, visto que somente dessa maneira seria possível corrigi-las. Ao longo de sua obra o autor busca explicar os paradoxos ou patologias presentes na modernidade à luz de um pensamento sociológico clássico e contemporâneo.

Habermas (2010) explicita, assim, o seu desejo de desenvolver uma teoria da modernidade a partir de um novo conceito de razão, a comunicativa, e de sociedade que

pudesse integrar o ‘sistema’ ao ‘mundo vivido’, permitindo que os indivíduos tivessem uma visão de conjunto através do reacoplamento imposto para manter a integridade e complexidade do todo a ser controlado e corrigido por todos os envolvidos. Seguindo por essa vertente, identifica a racionalização e a dissociação como duas anomalias da modernidade, sendo a primeira consequência da segunda.

Neste sentido o fenômeno da dissociação, a seu ver, ocorreria através da desconexão entre a produção material de bens e a dominação dos reais processos sociais. Isto é, a ideia equivocada de que a economia e o poder poderiam assumir as mesmas leis que regem a natureza, atribuindo-lhes uma aparência naturalizada a ponto de alterar a lógica e as regras do ‘mundo vivido’. E conferir a este um novo mecanismo com ênfase sistêmica no dinheiro e no poder em detrimento dos seus princípios básicos de ‘verdade’, ‘moralidade’ e ‘expressividade’.

A sua teoria pode ser elucidada, portanto, como uma análise crítica e reavaliação das obras já consagradas sobre a modernidade. Ao revisitar os clássicos pensadores que visaram formular uma teoria sobre essa nova época, Habermas (2010) evidencia aspectos que destoam desses argumentos, mesmo considerando alguns como parcialmente aceitáveis. Não se pretende discorrer sobre todos os pensadores mencionados nesta obra e trabalhados pela teoria habermasiana, interessa de modo particular refletir sobre as principais características que parte desses autores apresentaram como elementos da modernidade, ou seja, nomeadamente avaliar os critérios e parâmetros que definiam e legitimavam as civilizações que gozavam desse novo estatuto. Assim se poderá aprofundar a discussão sobre os impactos e as repercussões dessa classificação e metrificação, compreendendo-a como elemento essencial para os impasses na gestão da diversidade cultural dentro dos Estados-nação, que revelam-se cada dia mais heterogêneos e plurais.

O alto patamar alcançado pela razão na modernidade é um sinal fundamental para interpretar essa contingência dentro desses espaços, pois, na medida em que a mesma se torna centralizada enquanto categoria de análise e construção desse processo, identifica-se, por sua vez, a perda de uma racionalidade adequada para lidar com os problemas inerentes à própria falibilidade humana. Paradoxo constituinte de sua natureza e que comprometerá a exequibilidade do seu projeto, tal como havia sido arquitetado.

Habermas (2010) aponta que Hegel inaugura o discurso da modernidade ao conferir a este tema uma certificação autocrítica, estabelecendo assim suas regras e tornando possível submetê-las a variações – a dialética do iluminismo. Para isso, o filósofo iluminista traz conceitualmente a consciência dos novos tempos enquanto um problema de autolegitimação

da modernidade. Embora não seja o primeiro a pertencer aos tempos modernos, o autor postula que:

É o primeiro para o qual a modernidade se tornou um problema. Na sua teoria torna-se visível a constelação conceitual entre modernidade, consciência do tempo e racionalidade. No fim é o próprio Hegel que destrói esta constelação, porque a racionalidade, dilatada até ao espírito absoluto, neutraliza as condições sob as quais a modernidade adquiriu uma consciência de si mesma. (HABERMAS, 2010, p. 53).

O autor segue boa parte das reflexões hegelianas, porém, realça que elas não foram capazes de solucionar o problema observado da autocertificação e que para concretizar esse intento seria necessário um conceito de razão com cariz mais modesto, referindo-se assim a um novo paradigma da filosofia: o dialógico, que se realiza pela razão comunicativa, sendo esta a sua grande aposta enquanto mecanismo de sustentação do projeto inacabado da modernidade. Desta maneira apenas uma categoria de racionalidade pautada em um caráter dialógico resgataria a gênese da moderna sociedade ocidental.

Nesta perspectiva, Habermas (2010) localiza os tempos modernos e as formações sociais decorrentes deles identificando-os a partir de três eventos históricos na Europa e que tiveram seus efeitos propagados pelo mundo: a Revolução Francesa, a Reforma Protestante e o Iluminismo. Logo, o contexto que marca a modernidade, bem como suas transformações, ocorreu entre o século XVIII e XX no Ocidente.

A descoberta e crença no princípio da subjetividade enquanto motor dos tempos modernos, conforme Habermas (2010), levou Hegel a defini-lo como elemento de superioridade do novo mundo e também como traço de vulnerabilidade. Pois derivava do “[...] fato de o mundo ser um mundo do progresso e de ser ao mesmo tempo o mundo do espírito alienado de si próprio” (HABERMAS, 2010, p. 28). Mediante esta constatação, este autor elucida que, por esse motivo, a primeira tentativa de definir a modernidade teria sido igualmente uma crítica à mesma, pois foi justamente esse princípio que levou o filósofo iluminista a defender que o mundo moderno em geral é a liberdade da subjetividade.

Conquanto, Habermas (2010) informa que a mesma deve ser contextualizada a partir de quatro conotações: o individualismo, o direito à crítica, a autonomia do agir e a filosofia idealista, convergindo-os com os três acontecimentos históricos supracitados, visto que eles impulsionaram significativas roturas no campo religioso através das novas práticas inseridas pelo protestantismo – que levou o sujeito a discernir seus feitos e experienciar a sua fé em espaços privados, desobrigando-se do crivo de uma autoridade eclesiástica. No âmbito jurídico ocorreu da mesma maneira essa disjunção entre o que estava prescrito na liturgia cristã e os postulados elaborados e aprovados pelos homens, tendo como exemplos concretos

a Declaração do Homem e o Código Napoleônico, que referenciaram o princípio do livre-arbítrio enquanto substrato do Estado.

No entanto, o princípio da subjetividade não ficaria restrito apenas a essas esferas, influenciou as configurações da cultura moderna, sendo a ciência o seu primeiro alvo de contestação, “[...] porque a Natureza é agora um sistema de leis conhecidas e reconhecidas, o Homem sente-se bem dentro dela e só conta com aquilo em que ele se sente bem; o conhecimento da Natureza torna-o livre” (HABERMAS, 2010, p. 29). É a partir dessas novas leis que a filosofia hegeliana compreenderá a modernidade enquanto um evento, acontecimento que marca a diferença entre as concepções de mundo da antiguidade e a época moderna, cuja “[...] vida religiosa, o Estado e a sociedade, bem como a ciência, a moral e a arte transformaram em outras tantas encarnações do princípio da subjetividade” (HABERMAS, 2010, p. 30). Isto leva o pensador não apenas a reconhecer a virtuosidade de seu pensamento, mas também fazer uso de parte dele.

Não obstante, a proposta habermasiana esbarra em alguns pontos que julga necessitar de reajustes, reconciliações para permitir uma compreensão mais profunda das patologias da modernidade. Neste sentido, ele reitera a necessidade de ultrapassar a ação instrumental para a comunicativa, a subjetividade para a intersubjetividade e a razão monológica para a dialógica equalizando-as com os conceitos de ‘sistema’ e ‘mundo vivido’.

Assim o autor compreende o ‘sistema’ como o modo em que os atores percebem e vivenciam sua realidade social; e o ‘mundo vivido’ vinculado a todas as experiências comuns desses atores, ou seja, a língua, a cultura, bem como suas tradições. Esclarece-nos que é através desse viés interpretativo que a modernidade deve ser, portanto, distinguida entre os processos de modernização e modernidade cultural, já que ambos incidem em esferas distintas: o primeiro procede através da racionalização e desmembra-se em dois subsistemas: econômico e político; enquanto o segundo atua no mundo vivido, na moral, ciência e arte.

Tendo em conta que o conhecimento e o saber são instrumentos de poder e que podem ser utilizados para múltiplas finalidades, Habermas (2010) examina as fissuras presentes no projeto inacabado da modernidade, mas ainda assim aposta na sua reparação, desde que essa não seja excessiva, nem proceda a qualquer noção extemporânea que comprometa sua autenticidade moderna. No limite, apega-se a uma filosofia universalista permeada de problemas, justificando sua tentativa de não abandonar as políticas liberais.

O fato é que o projeto da modernidade trouxe consigo uma crença exacerbada no progresso, ao reificar o tempo presente e assumir um desprezo pelo passado, de modo que as conjecturas, o devir humano e suas contingências deveriam ser respondidas pela história

universal através dos ‘grandes relatos’ enquanto indício interpretativo e privilegiado da história da humanidade e, para tanto, não poderia mais se espelhar nas narrativas anteriores.

A experiência do passado é substituída pelas previsões do futuro. Segundo Bauman (1999, p. 74), isso ocorre à medida que “[...] constroem memórias históricas conjuntas e fazem o máximo para desacreditar ou suprimir teimosas lembranças que não podem ser comprimidas dentro da tradição coletiva” – agora redefinida, nos termos quase legais do próprio Estado, como “[...] nossa herança comum”. Assim sendo, defende ainda que o nacionalismo se consolida como uma espécie de “[...] religião da amizade e o Estado nacional é a Igreja que força o rebanho em perspectiva a praticar o culto. A homogeneidade imposta pelo Estado é a prática da *ideologia* nacionalista” (BAUMAN, 1999, p. 74, grifo do autor). Muito embora a construção dessa narrativa homogênea seja rasa e insuficiente para uma interpretação crítica da história, ela deve ser compreendida dentro de seu tempo, ou seja, enquanto produto próprio da modernidade para realizar seus objetivos.

Para Bauman (1999), o nascimento da ciência moderna decorre impulsionado pela ambição humana de conquistar a Natureza, subordinando-a às suas necessidades, o que pode ser confirmado através das tentativas de dicotomização, assimilação e aculturação. Contudo, nenhuma delas obteve o êxito esperado, pois, “[...] o mais comum é que a mistura fosse um mito, um projeto fracassado. Os estranhos recusavam-se a serem divididos claramente em ‘nós’ e ‘eles, amigos e inimigos’” (BAUMAN, 1999, p. 75). Desta maneira, pode-se perceber que essa busca incessante para uniformizar e metrificar as diferenças étnicas, religiosas, linguísticas e culturais, enquadrando-as em um parâmetro dicotômico e maniqueísta, configurou-se em tentativas frustrantes e com consequências irreparáveis. Haja vista que nem todas as comunidades e sociedades que passaram por esse crivo aceitaram passivamente esses valores, hábitos e costumes genericamente classificados como corretos, evoluídos e modernos. Ao contrário, resistiram, questionaram e subverteram essa métrica.

Ainda levando em consideração essas medidas voltadas para a sustentação dos Estados nacionais modernos, Bauman (1999) adverte que a primeira opção seria o corte radical no emaranhado de incongruências a ponto que o estranho fosse forçado a partir, pois transportaria consigo suas anomalias cheias de ambiguidade semântica. Todavia, essa ação nem sempre representa(ou) sinal de sucesso, já que cria uma espécie de cerca cultural em que na impossibilidade de tornar o estranho inexistente, torna-o ao menos intocável. Tendo em conta que

O intercâmbio social com o estranho pode ser severamente reduzido e qualquer resíduo de comunicação que se permita pode ser cercado por um incômodo ritual cuja

principal função é expulsar o estranho do reino do ordinário e desarmá-lo como fonte possível de influência normativa. [...]. Aplicados isoladamente ou em conjunto, eles marcam o estranho como o Outro e impedem que a ambiguidade da sua situação polua a limpidez da identidade nativa. (BAUMAN, 1999, p. 76).

Entretanto, isso não impede e tampouco neutraliza a existência desse ‘outro’, que continua por perto, cerceado ou não, e gera incômodo da mesma maneira. Fica notório que a diferença e a pluralidade são encaradas como fenômenos transgressores da modernidade, verdadeiras anomalias e, por isso, necessitam de reparos; e na impossibilidade da sua contenção, proceder-se-á eliminando-as. Um indício claro desse procedimento pode ser observado por meio do conceito de ‘estigma’, o qual indica inferioridade de caráter ou fraqueza moral. Na concepção do autor “[...] a pessoa portadora desse traço é facilmente identificável como menos desejável, inferior, ruim e perigosa” (BAUMAN, 1999, p. 77).

Interpreta-se o resultado deste processo como sendo a própria consolidação do cânone, da métrica empreendida através dos preceitos da modernidade euro-ocidental, isto é, a definição e legitimação de uma medida para demonstrar os que estavam de acordo ou não com os novos parâmetros a fim de concretizar sua almejada universalidade e homogeneidade. Não resta dúvida que essa percepção se tornará uma referência epistemológica dominante imbuída por critérios que simplificam e deslegitimam outras narrativas, vivências, experiências e, não menos importante, outros saberes das comunidades e grupos sociais que não se encaixavam neste padrão de ‘normalidade’. Majoritariamente todos/as aqueles/as estigmatizados/as como marginais, periféricos/as, subalternos/as, isto é, repelidos/as da civilização euro-ocidental moderna.

Antes de aprofundar o problema da negação das diferenças – que remeterá a um dos eixos centrais da problemática deste estudo: o diálogo intercultural – que resulta da transformação dessa negação para a sua valorização enquanto elemento de coesão social. É necessário observar alguns desdobramentos dessas representações enviesadas pelo olhar e pela métrica euro-ocidental. Sobretudo questões como os procedimentos de gestão da diversidade cultural através de suas normas e políticas sociais, o conceito de cultura e a singularização da interculturalidade como aposta mais recente para gerir os estados multiculturais.

Porém, resta ainda apresentar outra interpretação para esse mesmo fenômeno sobre o qual se discorreu até aqui, ainda que as reflexões empreendidas por Habermas (2010) e Bauman (1999) se mostrem divergentes em alguns aspectos, principalmente pelo fato de o posicionamento baumaniano não se encontrar em defesa desse projeto de modernidade. Pois

o referido autor defende uma perspectiva que, já no início de sua obra, Habermas (2010) postulou com sério receio, que são as correntes da pós-modernidade. Sendo essa desconfiança coerente com sua teoria e seu pensamento, nomeadamente o seu afincado trabalho decorre pela luta de um universalismo vital para as necessidades do pensamento social liberal, resultando assim em mais uma metanarrativa a qual reitera as matrizes da história universal euro-ocidental.

Bauman (1999), por sua vez, assume uma visão mais distante dessa retórica, e tampouco reconhece nela as ferramentas para a compreensão das demandas contemporâneas. Não obstante, não nega seus contributos e, como se pode imaginar, a crítica empreendida é referente aos seus limites e possibilidades, mais propriamente à sua saturação diante dos novos desafios, o que não deve ser prematuramente compreendido como uma invalidação e abandono completo de seus pressupostos.

A fim de trazer um contraponto para esse debate e, ao mesmo tempo, tentar demonstrar que as discordâncias não inviabilizam o diálogo, mas torna-o mais rico, produtivo e dinâmico, referencia-se o trabalho desenvolvido por Edward Said (2007), um dos expoentes dos estudos pós-coloniais⁷. Ele apresenta uma proposição analítica que evidencia os mecanismos pelos quais foram criadas as representações do Oriente sob o olhar, o saber e o poder Ocidental. Neste sentido, o intelectual palestino ressalta que a noção e o conceito de ‘orientalismo’ proposto e desenvolvido no seu trabalho almeja mostrar que essa ideia, isto é, esse referencial, não apenas cria, mas mantém igualmente uma imagem, uma narrativa, uma representação do Oriente. Prossegue ainda afirmando que há “[...] uma certa vontade ou intenção de compreender e em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo)” (SAID, 2007, p. 41). Desta forma, reitera que o discurso produzido sobre o Oriente é feito através de um intercâmbio não igualitário com os vários tipos de poder existentes e que, portanto, a incidência destes também se faz de modo distinto, ou seja,

O poder político (como um regime imperial ou colonial), o poder intelectual (como as ciências dominantes, por exemplo, a linguística ou a anatomia comparada, ou qualquer uma das modernas ciências políticas), o poder cultural (como as ortodoxias

⁷ Os estudos pós-coloniais se consolidam a partir dos anos 1980 através das investigações realizadas por um grupo de teóricos, a exemplo: Homi Bhabha (indiano), Paul Gilroy (inglês), Stuart Hall (jamaicano), Edward Said (palestino) e a Gayatri Spivak (indiana), que adotam diferentes posicionamentos metodológicos e analíticos. Embora sejam diversas as áreas do saber pelas quais incidem as reflexões desse campo de estudo, elas têm em comum “[...] a construção de epistemologias que apontam para outros paradigmas metodológicos – que potenciam outras formas de racionalidade, racionalidades alternativas [...] os destinatários das teorias pós-coloniais pretendem que elas funcionem, também, como instrumento de análise de relações de hegemonia e desvelamento da colonialidade do saber segundo uma estratégia de resistência a sistemas de conformação da tendência hierarquizante da diferença, como seja, por exemplo, o eurocentrismo” (MATA, 2014, p. 31).

e os cânones de gosto, textos, valores), o poder moral (como as ideias sobre o que “nós” fazemos e o que “eles” não podem fazer ou compreender como “nós” fazemos e compreendemos). (SAID, 2007, p. 41).

Neste aspecto, percebe-se que, ao questionar os critérios, interesses e objetivos pelos quais o conhecimento sobre esse espaço geopolítico tem sido criado e reelaborado, ele o faz para reforçar sua crítica ao que denomina de ‘orientalismo’, ou seja, ao modo como o Ocidente tem apresentado o Oriente, tendo em conta que essa visão tem menos lógica para os orientais do que para os sujeitos que a elaboraram.

Para Said (2007, p. 41) isso implica justamente no sentido de deturpação empreendida por essa categoria, já que a mesma seria consequência direta das várias técnicas ocidentais de representação “[...] que tornam o Oriente visível, claro ‘presente’ no discurso a seu respeito. E para obter os seus efeitos, essas representações se baseiam em intuições, tradições, convenções, códigos consensuais de compreensão, e não num distante e amorfo Oriente”. Muito embora haja todo um esforço interpretativo desempenhado pelo autor, sua finalidade não é trazer uma correção para essa representação; não intenta, da mesma maneira, procurar por algo original, ao contrário, seu objetivo é compreender, através da análise desses dados representativos, sobre o estilo, as figuras retóricas, o cenário, os esquemas narrativos como o Orientalismo é postulado e construído. Acredita que o mesmo é feito pela exterioridade, ou seja, “[...] o orientalista, poeta ou erudito, faz o Oriente falar, descreve o Oriente, esclarece seus mistérios por e para o Ocidente. Ele nunca está preocupado com o Oriente exceto como causa primeira do que diz” (SAID, 2007, p. 51).

Este ponto é muito elucidativo, pois exemplifica o conceito de cânone-métrica Ocidental discutido ao longo do texto e que será retomado mais à frente. Não obstante, é fundamental percebê-lo enquanto uma categoria dinâmica que atua mediante os interesses de cada período. Logo, para desconstruir as ideias imbricadas ao Orientalismo, o autor deixa claro que estas também sofreram mudanças durante os séculos XIX e XX, tendo em conta o desejo dos orientalistas de formular e disseminar suas ‘descobertas’, experiências e intuições adequadamente do ponto de vista moderno; de pôr as ideias sobre o Oriente em contacto muito próximo com as realidades modernas (SAID, 2007).

Cabe ressaltar que esse objetivo de aproximar o Oriente da realidade moderna deve ser interpretado como uma imposição do Ocidente para legitimar sua narrativa, a produção de conhecimento científico, sua cultura e, indubitavelmente, o seu projeto de civilização. Portanto, é fulcral para esta reflexão, acompanhar essa transformação, isto é, a trajetória pela qual os projetos homogeneizantes de nação, cultura e civilização euro-ocidental arquitetados

dentro de estruturas (pensamentos e teorias) rígidas e cristalizadas tangenciaram, ou se preferir, fundiram com a diversidade cultural na atualidade. Por que o projeto da modernidade tal como fora concebido pelos filósofos iluministas, mas não somente por eles, destoa e rompe com os novos desígnios euro-ocidentais.

Acredita-se, desta maneira, que as fronteiras solidificadas e essencializadas responsáveis pela manutenção da norma, do cânone da cultura e identidade moderna vão de encontro com a liquidez, pluralidade, transversalidade e interculturalidade do mundo contemporâneo, tornando-se contraponto aos valores, costumes e classificações basilares do imaginário euro-ocidental. Assim sendo, questiona-se quais os anseios e interesses motivacionais dos atuais projetos voltados para a valorização da diversidade cultural? Que medidas têm sido adotadas para viabilizá-los? Como as políticas sociais e culturais transitaram a ponto de se tornarem estandarte nos mesmos países que outrora visaram e difundiram um ideal de civilização homogênea e de uma cultura monolítica?

As perguntas explanadas acima se encontram dentre as reflexões que se pretende desenvolver ao longo desta investigação, e já de antemão evidencia-se que nenhuma delas tem a pretensão de ser esgotada, pois seria impossível. Entretanto, procurar-se-á pensá-las de modo alternativo ao discurso moderno e das suas narrativas euro-ocidentais, visto que esta é uma premissa elementar: reconhecer o ‘outro’ como sujeito produtor de conhecimento, na tentativa de libertá-lo da concepção simplista que o localiza sempre enquanto objeto de estudo e nega sua participação no processo de construção da história.

Regista-se assim que se faz necessário traçar um percurso analítico que questione o conhecimento eurocêntrico, bem como a sua saturada ideia de progresso e história linear. Mediante esse procedimento, é importante também ressaltar que partiu-se do pressuposto de que o colonialismo não findou com as lutas de independência nos séculos XIX e XX, tendo em conta que outras formas e práticas dele foram desenvolvidas. Para discorrer sobre essa linha argumentativa serão utilizadas as análises do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, bem como de intelectuais latino-americanos que se debruçaram sobre esses temas.

2.3 A história não é uníssona: a diversidade é um imperativo da experiência humana

Acompanhou-se até aqui os desdobramentos acerca do discurso da modernidade e alguns de seus impactos dentro e fora do continente europeu. Observou-se que o processo

para a resolução dos seus imbróglis não parece perpassar pelo reconhecimento das potencialidades identitárias, culturais ou, se assim se preferir, civilizacionais. Haja vista sua própria construção sustentada em sistemas binários (universal/singular, maioria/minoria, progresso/atraso, civilizado/bárbaro).

Neste seguimento, quando se indaga as origens desses problemas pode-se encontrar suas raízes na própria idealização do Estado Moderno, na medida em que este se desenvolveu através de diversas tentativas que desejavam diluir os grupos ou as pessoas que até então viviam e se protegiam dentro de seu território e que passaram a ser vistas como destoantes do mesmo, comprometendo seu desejo de disseminar e criar um espaço homogêneo. Esse cenário se torna um ponto de inflexão, já que se depara, na atualidade, com um novo paradigma, o qual instiga e propõe a construção de espaços plurais circunscritos pela alteridade, pela tolerância e pelo respeito enquanto parâmetros de sociabilidade e exercício da cidadania e democracia no mundo.

Entretanto, o desafio se apresenta justamente no fato de que as trocas somente poderão acontecer se estiverem equilibradas e mediadas por um diálogo no qual os atores sociais tenham ferramentas que lhes permitam interpretar o ‘outro’ e as suas singularidades. Isto é, uma comunicação simétrica que viabilize a construção de um novo horizonte categórico que questione os essencialismos derivados das conotações claramente eurocêntricas sobre os grupos que julgavam não serem e/ou estarem dentro de sua métrica civilizacional.

A proposta não é apenas uma questão terminológica, mas sim conceitual, que permita romper com os conceitos substancialistas, a começar pela própria compreensão de cultura que tem sido negligenciada em muitos debates ao se partir do pressuposto que é um assunto já consolidado. Aspecto com o qual não se concorda, sobretudo por se conceber a mesma dentro de uma dinamicidade que torna inviável essa aspiração monolítica e rígida.

Sendo assim, adicionar os prefixos, inter, multi ou mesmo trans à sua designação não representa a superação de uma visão etnocêntrica. Contrariamente a isto, pode corroborar com a mesma, mas sob um viés altruísta, ingênuo, quando não paternalista sobre o tema. É preciso identificar as arestas, as ambiguidades, os conflitos e os limites para que o diálogo aconteça efetivamente. Ação essa elementar para evitar que, sob os auspícios da dialogicidade, incorra-se em um monólogo, reiterando uma leitura uníssona da história.

Para tanto, é fundamental uma perspectiva que rompa com os estigmas e estereótipos enraizados nas narrativas históricas oficiais, já que o modo como são trabalhadas ainda hoje contribuem para a (re)construção de um imaginário deturpado e simplista, pois anulam a

participação e contribuição, nos processos históricos do passado e do presente, de várias comunidades, vistas historicamente como marginais, subalternas, como, por exemplo, os/as negros/as, ciganos/as, as mulheres, os/as imigrantes, sobretudo, das ex-colónias.

Não obstante, é preciso salientar que a cada um desses grupos, sendo, inclusive, (muito) possível que um indivíduo pertença a mais de um deles, há um emaranhado de capilaridades que exige uma leitura perpassada por um recorte de classe, género, raça⁸ e etnia, de modo à interseccioná-los, pois tal procedimento permite uma interpretação que não simplifica nem reduz tudo a ‘diferença cultural’. Trata-se, portanto, de reconhecer e identificar os espaços e contextos aos quais esses grupos, essas comunidades, estão inseridos para assim proceder a uma análise que não seja rasa a ponto de associá-los apenas a uma dessas capilaridades. Complementarmente, que não os descaracterize, subjugando-os/as aos mesmos critérios como se fossem todos/as iguais, já que invalida e deslegitima as suas diferenças, pois recorre aos preceitos da homogeneização global (racial, étnica, linguística, religiosa).

A permanência e persistência desse viés interpretativo elucubrado durante a construção da chamada modernidade ocidental e nos seus pressupostos identitários, quais sejam: a defesa de um mundo capitalista, industrial e de uma cultura das sociedades liberais, atuou decisivamente na projeção de uma matriz de pensamento através de um discurso político de simbolização da memória coletiva fundado na exaltação de um saber histórico e científico que forneceria uma melhor orientação para as vidas no presente e legitimaria as concepções de futuro. Ao agir desta maneira, contribuiu igualmente para uma análise negacionista da história, que tem sido utilizada como um artifício que, ao negar e negligenciar as contribuições e participações de outras comunidades dentro dos percursos históricos reitera uma narrativa exclusivista que almeja ser universal e homogénea. Contudo, gera uma violência simbólica sem precedentes.

A leitura que se propõe apresentar visa ser diametralmente oposta a essa visão que legitima os fatos como eles são, isto é, como se não pudessem ser de outra forma, como se nós devêssemos nos adequar a eles ao invés de questioná-los. Os discursos neoliberais, através de seu pragmatismo, interpela a agir assim. Contudo, assume-se uma postura em defesa de novas realidades, pela busca de novos direitos e pelo cumprimento dos já estabelecidos. E, não menos importante, segue-se acreditando que é possível sonhar e lutar

⁸ Compreende-se e assim utiliza-se o termo ‘raça’ como uma categoria discursiva e não como categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica, assim como postula Hall (2003).

por um mundo mais justo, concordando com os ensinamentos de Paulo Freire, de que “[...] não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2018, p. 126).

É a partir desse processo de fazer-se e refazer-se na e pela história enquanto sujeitos constitutivos da mesma que se prendeu o olhar investigativo. Compete ainda assumir os limites teóricos e práticos dessa empreitada, sendo essa lucidez necessária e elementar a qualquer projeto que vise ser exequível. Igualmente, sem esquecer de que “[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2018, p. 127).

A interpretação freireana se mostra novamente como luz, sobretudo quando ele defende a compreensão da história como possibilidade e não como determinismo; sem o sonho se torna ininteligível. Exatamente por esse motivo a concepção determinista é incompatível com ele, logo, nega-o. Sendo assim, aponta que, no primeiro caso,

[...] o papel histórico da subjetividade é relevante, tornando-se, no segundo, minimizado ou negado. Daí que, no primeiro, a importância da educação, que, não podendo tudo, pode alguma coisa, seja reconhecida, ao passo que, no segundo, subestimada. Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 2018, p. 127).

Em diálogo com a perspectiva progressista freireana, que compreende a luta enquanto categoria histórica, tendo assim historicidade e que perpassa por diversos tempos e espaços, parece significativo trazer à discussão alguns estudos que, além de terem lançado um olhar crítico sobre o paradigma da modernidade e sua incidência nas esferas econômica, política, cultural e científica, contribuíram também para desenvolver outras epistemologias comprometidas com a ruptura do esvaziamento histórico legitimado através das grandes narrativas euro-ocidentais – e, para tanto, acionaram vozes outrora obliteradas.

Santos (2010) revela que é justamente em contextos limítrofes que os modelos que até então pareciam suficientes se revelam saturados – a ciência será um desses casos. Aponta assim a exaustão do paradigma da ciência moderna, ou seja, a teoria, os métodos positivistas e suas várias vertentes que distinguem sujeito e objeto, natureza e sociedade ou cultura, culminando na separação absoluta entre conhecimento científico – considerado único e válido – e outras formas de conhecimento, como o senso comum ou estudos humanísticos.

Para o autor as transformações decorrentes das duas guerras mundiais contribuirão significativamente para expor a insuficiência e o desgaste desse modelo; reforça igualmente

a perda da centralidade europeia como elemento marcante dessa saturação. Muito embora tenha utilizado as expressões pós-moderno⁹ e pós-modernidade¹⁰ no contexto de um debate epistemológico a partir da década de 1980, na obra em análise o sociólogo reconhece seus limites e postula que seu apelo era para aprender com o Sul, o qual entende “[...] como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, tendo precisamente o objetivo de reinventar a emancipação social indo mais além da teoria crítica produzida no Norte e da práxis social e política que ela subscrevera” (SANTOS, 2010, p. 27).

Neste sentido, reconhece que os anos de 1990 e as crises do capitalismo e do socialismo dos países do Leste europeu foram fatores essenciais para ampliar os dois conceitos utilizados até então. Sobretudo por identificar que:

A ideia da pós-modernidade aponta demasiado para a descrição que a modernidade ocidental fez de si mesma e nessa medida pode ocultar a descrição que dela fizeram os que sofreram a violência com que lhe foi imposta. Essa violência matricial teve um nome: colonialismo. Esta violência nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo, um historicismo que envolve tanto a teoria liberal como o marxismo. (SANTOS, 2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 27-28).

A constatação assinalada traz à tona justamente o fato de que, ao se proceder a uma crítica à política ocidental há que se considerar se a mesma pode e se será feita a partir de dentro. Isto é, não apenas no sentido de descobrir suas fraturas internas, mas tendo como protagonistas os sujeitos pertencentes a esse espaço geopoliticamente europeu e Ocidental (pensamento Norte-Sul), ou se pode igualmente ser empreendida pela exterioridade por aqueles/as vítimas da modernidade pela sua violência, exclusão e discriminação (SANTOS, 2003 *apud* SANTOS, 2010).

Neste caso, é notório que, ao dar voz à exterioridade, não emergirá uma narrativa uníssona, tampouco consensual. Santos (2003 *apud* SANTOS, 2010) destaca então os contributos de alguns intelectuais que se propuseram a produzir outra leitura-interpretação sobre a modernidade. Entre eles Enrique Dussel e Walter D Mignolo, que preferem utilizar o conceito de transmodernidade, sendo este, “[...] a alternativa oferecida pelas vítimas à

⁹ Para Santos (2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 25-26), tratava-se da “[...] defesa da primazia do conhecimento científico, mas de uma ciência assente numa racionalidade ampla, na superação da dicotomia natureza/sociedade, na complexidade da relação sujeito/objeto, na concepção construtivista da verdade, na aproximação das ciências naturais às ciências sociais e destas aos estudos humanísticos”.

¹⁰ A elaboração e uso do termo foram feitos a fim de “[...] radicalizar a crítica à modernidade ocidental, propondo uma nova teoria crítica que, ao contrário da teoria crítica moderna, não convertesse a ideia de transformação emancipatória da sociedade numa nova forma de opressão social” (SANTOS, 2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 27).

modernidade ocidental enquanto resistência. A ideia de exterioridade à ocidental é central na formulação do pós-colonialismo”, conforme Santos (2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 34). Diante dessa perspectiva, o sociólogo esclarece que, apesar de ser originário do Sul da Europa, haja vista ter nascido em Portugal, não se pode deduzir que sua proposta seja geopoliticamente deste local.

O referido esclarecimento dá-se precisamente por essa ser uma das críticas sofridas no âmbito de sua transição paradigmática, nomeadamente por Mignolo (2017) quando este defende que tanto Boaventura de Sousa Santos quanto os outros autores do Sul da Europa apresentam, em síntese, uma crítica não eurocêntrica do eurocentrismo da modernidade ocidental. Santos (2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 34), por sua vez, concebe um ‘paradigma outro’, no qual “[...] parte da Colonialidade do poder moderno e por essa via coloca-se em uma posição de total exterioridade epistemológica e cultural à modernidade ocidental”. É, portanto, neste sentido, que Boaventura de Sousa Santos reitera que a base de sua teoria está inserida no que ele compreende como Sul global criado pela expansão colonial da Europa e que a mesma decorre de uma transição paradigmática.

No entanto, essa transição é vista por Walter Mignolo com um certo ceticismo, principalmente por defender que a mesma “[...] chega ao mundo dispersando o eurocentrismo na história das colônias, nos saberes subalternizados, nas formas de vida vilipendiadas. ‘Um paradigma outro’ começa nesse lugar onde chega a transição paradigmática”, segundo Santos (2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 34). Depreende-se assim que o lócus enunciativo é fulcral para se proceder a uma análise da exterioridade da modernidade ocidental. Mas não somente dela, no fundo o autor latino-americano quer enfatizar a importância de legitimar outras vozes e igualmente reconhecer uma crítica ao eurocentrismo postulada por parte dos saberes subalternizados.

Mignolo (2017) procura, assim, compreender os fenômenos sob outros olhares, que obviamente não se restringem exclusivamente ao local de onde se fala, muito embora não deva também negligenciá-lo, pois incorreria em diversos erros – sendo um deles a negação dos privilégios, já que nem todos/as podem falar, ou quando podem nem sempre são ouvidos/as com equiparação, isto é, mantém-se o ‘outro’ apenas como objeto de estudo e não o percebe enquanto sujeito que produz conhecimento. E que, por sua vez, atua no processo de (re)construção da história e de suas epistemologias.

Considerando as problematizações que envolvem a crise da modernidade, este é um aspecto de consenso entre Santos (2003 *apud* SANTOS, 2010) e Mignolo (2017). Para este é inevitável não associá-la ao que chama de pauta mais oculta e o lado mais escuro da

modernidade, a colonialidade. Ou seja, “[...] a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos tem sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (MIGNOLO, 2017, p. 2)¹¹. Partindo dessa compreensão, este autor afirma que a ‘colonialidade’ já é um conceito ‘descolonial’ e que os projetos descoloniais podem ser traçados do século XVI ao século XVIII. Tendo em vista que:

O pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung e dos países não alinhados. Esse é o cenário da transformação de um mundo policêntrico e não capitalista antes de 1500 para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista de 1500 a 2000. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

O esforço investigativo e elucidativo para o projeto da modernidade Ocidental, sob o viés descolonial leva a uma perspectiva que se distancia das outras até então abordadas. Primeiro por conceber o início desse empreendimento no ano de 1492, com a chegada dos primeiros europeus no que posteriormente será chamado de América; segundo por não acreditar em uma separação entre esse projeto e o colonialismo, haja vista a intrínseca ligação entre o conceito de colonialidade/modernidade. Ao situar o início do sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu nesta data, evidencia-se, através dessa leitura, que:

[...] a modernidade não foi um projeto gestado no interior da Europa a partir da Reforma, da Ilustração e da Revolução Industrial, às quais o colonialismo se adicionou. Contrariamente a essa interpretação que enxerga a Europa como um contêiner – no qual todas as características e os traços positivos descritos como modernos se encontrariam no interior da própria Europa –, argumenta-se que o colonialismo foi a condição sine qua non de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade. (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 17).

Para além de re-localizar o começo da modernidade, cumpre-se igualmente uma explicação calcada na ideia de colonialidade de poder, a qual deve ser entendida

[...] como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo [...]. Dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre

¹¹ A este respeito, Mignolo (2017, p. 2) afirma que a ‘colonialidade’ é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980. E que a partir do início dos anos 1990, ele o elabora em Histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores. Desta maneira, a colonialidade passa a ser concebida e explorada por ele como o lado mais escuro da modernidade. Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo, particularmente como foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de ‘descolonização’ (e as lutas pela libertação na África e na Ásia).

conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça [...]. Esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento. (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 17).

É desta tensão entre colonialidade-modernidade enquanto elementos que incidiram não apenas nas esferas económicas e políticas, mas também na produção do saber, que se pode extrair um quadro interpretativo de como o imaginário dominante contribuiu para legitimar através dos discursos coloniais, e não somente deles. Inclui-se nessa mesma lógica as produções das humanidades e das ciências sociais, em um mundo circunscrito pela sua ‘invenção’ mediante as classificações dicotomizadas entre o moderno/colonial, atuando, juntamente com esse sistema, um processo de esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento.

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados. (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 18).

Muito embora Santos (2010) proceda a uma análise que também parte do tripé capitalismo, colonialismo e patriarcado enquanto forma de dominação, ele faz dentro do que Mignolo (2017) reitera como transição paradigma, isto é, não assume um posicionamento a partir de um pensamento e opção epistemológica decolonial¹². Sem negar os contributos dos Estudos Decoloniais, tendo, inclusive, feito parceria com alguns desses intelectuais, o sociólogo português opta pelas chamadas Epistemologias do Sul¹³, pois para ele não se trata

¹² Os estudos decoloniais (descoloniais) surgem a partir dos anos 1990, tendo como principais expoentes Aníbal Quijano (peruano), Walter D. Mignolo (argentino) e Ramón Grosfoguel (porto-riquenho). O propósito assumido por esses intelectuais latino-americanos pode ser inserido na crítica a determinados aspetos dos Estudos pós-coloniais e subalternos, mais nomeadamente ao fato de que não havia referência à América Latina, e tampouco aos contributos oferecidos pelos intelectuais das chamadas Epistemologias do Sul. É neste sentido que propõe uma crítica não apenas ao eurocentrismo, mas igualmente a qualquer forma de conhecimento que vise ser universal. Não obstante, o grupo parte em defesa de um saber que não esteja apenas ligada às instituições académicas, mas considere da mesma maneira a prática, a resistência empreendida para se opor à colonialidade.

¹³ Santos (2010, p. 12) propôs esse conceito inicialmente em 1995 e desde então o mesmo tem sido re-elaborado. Em termos gerais, essas epistemologias podem ser compreendidas como o “[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levado a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo de entre os saberes chamamos de Ecologia dos saberes”.

apenas de uma crítica, mas igualmente de uma proposta que concebe uma nova forma de ver a realidade sem a prerrogativa de que o colonialismo tenha findado.

Essas discussões endossam as reflexões sobre o caráter matricial da temática desta investigação: o diálogo intercultural. Principalmente ao se levar em consideração que o mesmo é compreendido pelo COE a partir de várias potencialidades. No entanto, tendo como objetivo primordial a promoção do respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pelo Estado de Direito. Dessa maneira, “[...] é uma característica essencial das sociedades inclusivas, nas quais nenhum indivíduo é marginalizado ou excluído” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 21).

Logo, para atingir tal intento, não se pode permanecer com uma leitura e compreensão da história que, ao contemplar uma narrativa eurocêntrica, ignora outras categorias interpretativas pensadas a partir de experiências vivenciadas em outros locais. Da mesma maneira, reitera práticas educativas com pedagogias excludentes que por vezes se encontram ainda enraizadas nas políticas assimilacionistas, mas que assumem uma retórica, com um apelo a favor da diversidade; embora nem sempre disposta a negociar, rever, e ressignificar suas matrizes de conhecimento euro-ocidentais caracterizada por um discurso civilizatório que concebe a diferença a partir de um referencial hierárquico. Por consequência, impulsiona estranhamentos culturais e deriva, do mesmo modo, processos desestruturadores das identidades do ‘outro’.

Os mecanismos supracitados se tornam incompatíveis com uma educação intercultural, mesmo que a expressão admita diversas leituras – e elas serão apresentadas mais à frente. É necessário partir de novas perspectivas pedagógicas para viabilizá-la não apenas de forma relacional, visto que esta “[...] tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e as assimetrias de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diferentes” (CANDAU, 2012, p. 126). E, deste modo, resume esse convívio e contacto sumariamente a intercâmbios culturais protagonizados por sujeitos socioculturais.

É neste sentido que Candau (2012, p. 126-127) se ampara nas reflexões propostas por Catherine Walsh¹⁴ em um de seus trabalhos acerca da centralidade, adotada pela “[...] interculturalidade no discurso oficial do estado e dos organismos internacionais tem por

¹⁴ Catherine Walsh é pesquisadora e professora da Universidad Andina Símón Bolívar ligada aos Estudos Decoloniais. Em 2009, na conferência de abertura do XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), apresentou três vertentes distintas da educação intercultural: relacional, funcional e crítica presentes no continente americano. Essas concepções serão explanadas mais adiante.

fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países marcado pela lógica excludente e concentradora de bens e de poder”. Ao atuar dessa maneira, corrobora-se com o que Walsh (2009 *apud* CANDAU, 2012, p. 127) defende como interculturalismo funcional¹⁵, pois a interculturalidade “[...] é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à sociedade hegemónica”, sem, no entanto, afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. Opondo-se a essa visão, a pesquisadora argentina propõe pensar a interculturalidade sob uma perspectiva crítica, pois:

Trata-se de questionar às diferenças e desigualdades socioculturais construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p. 127).

E, desta maneira, atua em defesa de outros pensamentos e outras práticas educativas, as quais questionam a razão única da modernidade, assim como o poder colonial. Ela também se insere nos estudos decoloniais, sendo a principal expoente da chamada ‘pedagogia decolonial’. Nesta perspectiva, em suas obras evidencia que não se trata de pensar a pedagogia e o pedagógico apenas no sentido instrumental de transmissão do saber, tampouco ficar circunscrito exclusivamente nos espaços escolares.

Os seus contributos perpassam, portanto, pela defesa de pensar o decolonial pedagogicamente e de pensar o pedagógico decolonialmente (WALSH, 2013). Muito embora sua análise esteja mais concentrada nas experiências desenvolvidas na América Latina, mais precisamente pelo movimento equatoriano indígena, isto é, reconhecendo a potencialidade de suas práticas para a educação intercultural. Acredita-se não ser impeditivo assumir essa compreensão da interculturalidade crítica enquanto norte para analisar os documentos produzidos pelo COE, pela CE/UE e pela legislação portuguesa dentro dessa temática.

Contudo, é fundamental elucidar que tanto o seu surgimento como os objetivos da interculturalidade são distintos nos dois locais. Na Europa a educação intercultural é apresentada com a finalidade de integrar os imigrantes na sociedade respeitando suas diferenças. Na América Latina está ligada às exigências dos programas de educação bilíngue

¹⁵ A autora se baseia nos trabalhos desenvolvidos pelo filósofo peruano Fidel Tubino, que propõe uma análise das diversas variações semânticas e usos políticos do conceito de interculturalidade. Deste modo, aponta o interculturalismo funcional (ou neoliberal) e o crítico. Ambos serão discutidos mais pormenorizadamente quando se adentrar no tema em questão.

para as comunidades indígenas. Compreender essa distinção é uma prerrogativa, como assinala o pesquisador peruano Fidel Tubino:

Pues una cosa es plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades post-coloniales como las nuestras y otra cosa es plantearlo como problema al interior de las grandes sociedades coloniales del pasado, actualmente invadidas por fuertes olas migratorias procedentes mayoritariamente de sus empobrecidas ex-colonias. (TUBINO 2004, p. 3).

A respeito disso abordar-se-á com mais profundidade no terceiro capítulo, momento em que será analisado o modo como a retórica da interculturalidade se desenvolveu no continente europeu. Mas antes, a fim de sistematizar o percurso aqui empreendido – principalmente no que se refere à transformação dos discursos que realçavam as identidades culturais monolíticas e essencializadas dentro dos Estados nacionais, forjadas pela narrativa da modernidade e do paradigma da ciência moderna – falta abordar outro ponto essencial: os eventos históricos rastreados pelos discursos em sintonia com essas narrativas, assim como aqueles que se posicionaram diametralmente a elas, e que se pode identificá-los como contranarrativas à retórica de um tempo linear, do saber universal e de identidades estanques e homogêneas.

2.4 O (re)conhecimento da pluralidade cultural e a receção das políticas sociais na União Europeia

Na tentativa de reagir e responder às novas demandas, os Estados modernos precisaram de ferramentas que pudessem conciliar a multiculturalidade¹⁶ crescente e constituinte de suas sociedades com o direito de participação, assim como os papéis dos novos cidadãos. Essas responsabilidades e esses desafios surgiram mais evidentemente como consequências da globalização. Não se tratava, portanto, de um local, uma região ou país de modo específico, ao contrário, a luta por uma convivência entre indivíduos e grupos diversos pautados em uma relação de harmonia, respeito e tolerância se tornou latente para todos os países.

¹⁶ Os termos ‘multicultural’ e ‘multiculturalidade’, neste momento, serão tratados no sentido descritivo para referir-se a composição da realidade social destes Estados que deverão ser compreendidos a partir da construção e configuração multicultural dentro de seus contextos específicos. Mais adiante se concentrará nesta problemática sob uma perspectiva propositiva ligada aos projetos político-culturais que reivindicam políticas públicas que contemplem os direitos das minorias.

A construção de novos espaços, saberes e novas fronteiras ocorrerão mediante a ressignificação do conceito de cidadania ligado à noção de igualdade nos debates relativos entre o indivíduo e o Estado, bem como o papel dos movimentos e forças sociais para a extensão dessa percepção. Compreende-se assim que as noções modernas de cidadania nesta perspectiva se encontram ligadas ao próprio desenvolvimento do Estado liberal, que torna o indivíduo responsável pelos seus atos e pela sua afirmação. Esse conceito de cidadania trouxe consigo algumas ideias preconizadas pelos filósofos das luzes e defendidas durante a Revolução Francesa de 1789, que permitiu fundir a lógica do Estado com a nação.

No entanto, diversos contrapontos colocaram em xeque essa noção, tais como: a exclusão social, o acesso à educação para todos os indivíduos, o direito das crianças, a igualdade de género, o combate ao racismo e à xenofobia, dentre outros. Por esse ângulo, reitera-se que um dos grandes desafios na atualidade, no que diz respeito à área educacional, tem sido pensar e propor práticas que preservem e promovam os direitos humanos, a democracia e o Estado de Direito – tal como o COE orienta os Chefes de Estado e de Governo dos Estados membros desde o final da década de 1980.

As políticas sociais são territorializadas, sendo assim, cabe aos Estados levar em consideração sua viabilidade perante seus cidadãos, que são os vetores destas medidas, porquanto não devem ir até elas, ao contrário, o movimento deve partir delas até eles. Neste sentido, os Estados nacionais desenham suas políticas a partir de seus contextos históricos, visando amenizar o impacto de suas assimetrias económicas, políticas, sociais e culturais.

Estivill (1998) utiliza uma analogia comparando as políticas propostas na Europa com o curso de um rio. Sua concentração está em um período mais recente, não tendo, portanto, o objetivo de fazer uma análise sobre as políticas sociais dos Estados que compõem a União Europeia, mas apresentar um curso central e, de certa forma, sua irrigação na Espanha.

O Tratado de Roma (UNIÃO EUROPEIA, 1957) é um bom ponto de partida para compreender esses fenómenos, sendo neste contexto visto como uma espécie de fonte para contemplar a analogia proposta pelo citado autor. O presente acordo se concretiza no aprofundamento da integração europeia, que passa a abranger a cooperação económica. O fato de incidir sobre o progresso social, a melhoria das condições de vida e do trabalho não impediu que desde o início se estabelecesse “[...] uma regra no jogo limitadora e não isenta de ambiguidades: a livre circulação era um assunto comunitário, o resto pertencia a soberania dos Estados” (ESTIVILL, 2008, p. 64). A configuração desta organização está diretamente

ligada ao modelo de capitalismo social-democrata com claros objetivos de coesão social e territorial.

No que concerne às questões territoriais, as décadas de 1950 e de 1960 passaram a ter como demanda também o aumento no fluxo migratório dentro do continente europeu, acentuado pelos recentes eventos históricos e suas respectivas consequências. Tendo como objetivo gerir essa circulação de pessoas e rentabilizá-las como mão-de-obra, algumas medidas foram adotadas para tornar livre o trânsito dos trabalhadores e de suas famílias dentro da Comunidade. Isto é, a materialização do princípio da livre circulação de pessoas indo ao encontro da circulação de mercadorias e capitais. Entretanto, Estivill (2008) alerta para algumas lições que essas primeiras decisões sociais no âmbito europeu tiveram, sendo uma delas a crença de que com um grande mercado estabelecido haveria também as bases para a paz, para o crescimento económico e, por sua vez, uma melhoria quase automática nas condições de vida.

Corroborando com essa visão, Pureza (2015), em ‘Desobedecer à União Europeia’, defende que a própria ‘construção europeia’ a partir dos anos 1930 se voltou para a constituição e consolidação dos *welfare states*¹⁷ dentro do continente e, que deste modo, opera como uma forma de regionalismo internacional, não sendo indiferentes às políticas de coesão social e territorial. Evidencia ainda que o desígnio desta construção esteve sempre pautado na lógica de um mercado integrado que fosse capaz de otimizar as condições de acumulação capitalista em escala europeia, permanecendo assim até a década de 1980 (PUREZA, 2015).

Ao atuar dentro do modelo das prerrogativas do mercado económico, os Estados estabelecem suas práticas de regulação social orientadas para a consecução do paradigma da modernidade ocidental e enfrenta a dialética entre a regulação e a emancipação social. O acirramento motivado pela crise do petróleo em 1973 reverberou já no ano seguinte nas medidas do Programa de Ação Social adotado pelo Conselho Europeu (COE), o qual representa uma espécie de hiato na política social comunitária.

Estivill (2008) adverte sobre o impasse decorrente, por um lado, da constatação da inviabilidade de uma política territorializada para cada Estado, pois naquele momento se

¹⁷ “O Welfare State é um modelo de organização social e económica que se desenvolve no mundo capitalista, sobretudo após a Grande Depressão de 1929, e que se caracteriza pela garantia de salário indireto como contrapartida da manutenção do sistema capitalista. O salário indireto consiste quer no reconhecimento de direitos económicos e sociais (habitação, ensino, segurança social, saúde, etc.) a todos/as, quer no funcionamento de serviços públicos segundo um princípio de universalidade, que assegurem a efetividade destes direitos” (PUREZA, 2015, p. 14).

buscava uma integração do continente. E, por outro, as dificuldades para a incorporação de conteúdos sociais na política geral da Comunidade voltados para o emprego, melhores condições de vida e de trabalho. Concomitante a estes processos de clara adesão às políticas de mercado, depararam-se também com os desafios impostos pelos marcadores sociais, quais sejam: raça, género, classe, etnia, dentre outros, que reivindicam seus espaços e pressionam seus Estados a conviver diariamente com o árduo impasse entre a negação e o elogio das diferenças. Permeados por esse campo de forças, houve uma notória supressão, ou melhor, substituição, da terminologia ‘pobreza’ para o uso massivo de ‘exclusão’. Isto é, a pobreza passou a ser introduzida nos documentos oficiais como uma forma de exclusão.

Se a princípio esta mudança soava apenas como uma questão terminológica, Estivill (2008) deixa evidente sua inegável alteração nas diretrizes europeias e nos programas que delas derivam. Destaque aqui para o Ato Único Europeu¹⁸ (UNIÃO EUROPEIA, 1987) que, no seu título quinto, traz as prescrições para a manutenção da coesão económica e social. Este aspeto corrobora com o próprio processo de alteração que a Comunidade Económica Europeia (CEE) iniciou, aproximando-se da construção de um mercado, com todas as lógicas que isso supõe e que se torna mais evidente nos dias atuais. Pureza (2015, p. 15), a este respeito, endossa que “[...] a integração europeia no quadro da União Europeia adquiriu nas últimas décadas um cunho crescentemente impositivo e autoritário decorrente da função de formatação liberal que passou a assumir, à semelhança, aliás, do que sucedeu com a generalidade das organizações internacionais típicas do chamado ‘novo regionalismo’”.

Mediante esse aparato de gestão (ou tentativa) desempenhado pelos Estados-nação, inclusive por aqueles já estabelecidos há tempos, observa-se uma inevitável compressão das categorias de espaço e tempo a favor de uma maior concentração de medidas capazes de ampliar a competitividade entre os países. Embora agora a centralização do sistema de poder em escala interestatal, sustentada pela bipolaridade do período da Guerra Fria, fosse inviável. Tal como Pureza (2015) assinala, ocorreu uma reconfiguração desse sistema para a unipolaridade¹⁹. No limite, os Estados reconfigurados são também reflexos da globalização.

¹⁸ “Artigo 130ºA - A fim de promover um desenvolvimento harmonioso do conjunto da Comunidade, esta desenvolve e prossegue a sua ação tendente ao reforço da sua coesão económica e social. Em especial, a Comunidade procura reduzir a diferença entre as diversas regiões e o atraso das regiões menos favorecidas” (UNIÃO EUROPEIA, 1987).

¹⁹ “Ou seja, um sistema em que há uma pluralidade de pólos de poder (sejam nações ou regiões internacionais) mas em que, simultaneamente, é apenas uma potência que concentra em si o poder para determinar, em última instância, a orientação essencial do sistema” (PUREZA, 2015, p. 16).

Entende-se e utilizar-se-á o conceito de globalização neste trabalho sob uma perspectiva que tangencia mais os efeitos políticos, sociais e culturais do que os económicos, em consonância com a proposta de Santos (2004, p. 334) quando este defende que “[...] a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.

Os novos caminhos passam a ser delineados através de medidas transnacionais e a junção, mesmo que nem sempre pautada por interesses comuns, mostra-se como o novo *modus operandi*. Para compreender estas profundas mutações enfrentadas pelos países dentro e fora do ‘velho continente’ é crucial manter a atenção também nas reconfigurações sociais. A respeito disso, Santos e Nunes (2004) reiteram a necessidade de aliar as dinâmicas económicas e políticas da globalização ao debate sobre a conceção de direitos humanos, assim como

Sobre a sua eurocentricidade e sobre a possibilidade de esses direitos poderem ser concebidos em termos multiculturais, sobre novas concepções de cidadania, de uma cidadania cosmopolita assente no reconhecimento da diferença e na criação de políticas sociais dirigidas à redução das desigualdades, à redistribuição de recursos e à inclusão. (SANTOS; NUNES; 2004, p. 25-26).

O que, deste modo, torna obrigatória a reelaboração das agendas desses Estados, inserindo a pauta do crescimento da pobreza – mesmo que para isso seja adotada uma nova nomenclatura, a da ‘exclusão’ decorrente da marginalização provocada pela crescente taxa de desemprego e da drástica alteração das políticas sociais até então voltadas para o *welfare state*. É primordial ressaltar que é neste cenário que a Comunidade inserirá dois novos membros, Espanha e Portugal (UNIÃO EUROPEIA, 1985).

A elaboração da Carta Comunitária dos Direitos Sociais, adotada pelo Conselho Europeu em 1989, é uma tentativa de resposta às pressões sociais que há tempo exigia uma carta constitucional para a Comunidade, conforme Estivill (2008). Embora, discorra sobre alguns direitos sociais importantes, o documento se destaca mais nas questões trabalhistas e permite, portanto, algumas indagações, já que neste contexto o índice de desemprego é alto. Logo, associar os direitos aos trabalhadores é nitidamente uma objeção aos indivíduos que na condição de desempregados ficavam desamparados pelo Estado.

A rutura com os pressupostos do bem estar social e de suas prerrogativas protecionistas transformam-no categoricamente no modelo de ‘Estado competitivo’, o qual deve “[...] reforçar a competitividade internacional das unidades económicas situadas dentro de fronteiras, através da manipulação das variáveis macroeconómicas ao dispor dos Estados

em causa, sobretudo as taxas de câmbio ou a fixação dos custos individuais do trabalho” (PUREZA, 2015, p. 19). Diante dessa postura, as organizações que até então estavam voltadas para desempenhar um papel de proteção, passam a atuar através de mecanismos de “[...] liberalização das regulações e práticas nacionais, de mercadorização acrescida e, neste sentido, de intermediação entre a ordem económica global neoliberal e os mercados e Estados nacionais” (PUREZA, 2015, p. 19).

Somada a essa padronização de práticas com cariz neoliberais, tem-se as reivindicações dos grupos sociais, inicialmente protagonizadas por organizações em defesa dos direitos trabalhistas, mas posteriormente assumidas também como causa prioritária de outras entidades. Todavia, as políticas propulsoras de emancipação social, estimuladas e fortalecidas pelos processos de regulação social até a década de 1960, também foram atingidas pela crise deste mecanismo regulatório. E nesse imbróglio se encontra presente a política de direitos humanos, que passa a ser alimentada por essa armadilha da crise de regulação e de emancipação social. A primeira experienciada pela crise do Estado intervencionista e do Estado-providência; enquanto a segunda, por sua vez, é simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo como paradigma da transformação social radical.

Santos (2004), em outro capítulo, denominado ‘Por uma concepção multicultural de direitos humanos’, aponta esse formato, instaurado entre o fim do século XX e o início do XXI, como sendo tensões dialéticas provenientes da modernidade ocidental, incidindo em três espaços: o primeiro já explicitado pela crise entre a regulação e emancipação social. O segundo protagonizado pelo Estado e a sociedade civil – neste ponto ele chama atenção para a compreensão de que o que seria inicialmente a luta pelos direitos humanos se consubstanciou em uma conquista civil e política na qual a sociedade se coloca diametralmente contra o Estado, visto como principal infrator desses direitos; posteriormente, na segunda e terceira geração, as conquistas voltaram-se para as questões económicas, políticas, sociais, assim como pelos direitos culturais, por qualidade de vida e outros.

Não obstante, ocorrem tensionadas agora por uma inversão de papéis no qual o Estado passa a ser visto pela sociedade civil como o protetor e responsável pela efetivação desses direitos. É justamente essa volatilidade que Santos (2004) traduz como elemento substancial dessa dialética, de tal modo que se deve compreendê-la dentro e a partir de sua incompletude, pois os contextos históricos, sendo componentes diretos dessas mudanças, apresentam-se sempre provisórios e dinâmicos.

Por fim, o terceiro espaço fonte de tensão se dá entre o Estado-nação e a globalização e este aspecto é extremamente frutífero para aprofundar a reflexão desta pesquisa, visto que “[...] a reemergência dos direitos humanos, no final do século XX, início do século XXI, é hoje entendida como sinal do regresso do cultural e até mesmo do religioso. Ora, falar de cultura e de religião é falar da diferença, de fronteiras, de particularismos” (Santos, 2004, p. 333). Não parece que a saída (ou sua busca) seja pelo culto exacerbado à diferença, que no limite tem sido elucidado pela crítica como relativismo cultural dada a sua impossibilidade de se apegar a algo ou alguma coisa. Ou melhor dizendo, à inexistência de uma crença, uma saída, um horizonte de compreensão.

É fato que em determinados momentos se estará diante da melindrosa relação entre ambos, já que o diálogo intercultural, enquanto uma premissa para a sociabilidade contemporânea, é aqui entendido através do reconhecimento de que as culturas possuem seus valores, suas cosmovisões, seus mitos – sendo estes constitutivos dos aparatos de inteligibilidade para a leitura e compreensão de mundo dos seus respectivos grupos, membros.

Não obstante, acredita-se também na relatividade desses valores dentro de seus contextos, mas não partindo da sua absolutização e, por isto, o relativismo cultural, assim como o universalismo, o essencialismo e as metanarrativas euro-ocidentalizadas não contemplam e mostram-se, para, além disso, incompatíveis com os desafios aqui assumidos. Referencia-se, como um dos aportes teóricos para as discussões sobre o diálogo intercultural, o teólogo e filósofo espanhol Raimon Panikkar, o qual possibilita que se adentre nestas e em outras questões pertinentes à interculturalidade, interrogando-as juntamente com as fontes oficiais elaboradas pelo COE e pela UE e as normatizações portuguesas.

No próximo capítulo são destacados alguns aspetos específicos do diálogo intercultural enquanto proposta de governação para a diversidade cultural nos Estados-membros da UE. Em seguida, analisa-se seus desdobramentos dentro das políticas sociais e educativas voltadas para a promoção do convívio, do respeito e da tolerância, erigidas a partir de uma nova retórica que tenta transformar essa diversidade numa mais-valia para a coesão social desses mesmos países que outrora silenciaram narrativas, experiências e saberes que escapavam à lógica de sua métrica.

CAPÍTULO 3 - POR UMA VISÃO DIACRÓNICA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OS CONTRIBUTOS DO CONSELHO DA EUROPA (COE)

3.1 Introdução

O Conselho da Europa (COE), fundado em 1949 como organismo internacional de cooperação política, idealizado dentro de uma proposta de ‘construção europeia’, mantém-se como a mais antiga instituição do continente em funcionamento. Suas prerrogativas iniciais, posteriormente ampliadas, concentram-se na defesa da democracia, do Estado de direito e dos direitos humanos. No seu estatuto, aprovado em 5 de maio de 1949, pode-se perceber, no capítulo 1, os objetivos do COE:

a) O objectivo do Conselho da Europa é o de realizar uma união mais estreita entre os seus Membros, a fim de salvaguardar e de promover os ideais e os princípios que são o seu património comum e de favorecer o seu progresso económico e social. b) Este objectivo será prosseguido, por meio dos órgãos do Conselho, através do exame de questões de interesse comum, pela conclusão de acordos e pela adopção de uma acção comum nos domínios económico, social, cultural, científico, jurídico e administrativo, bem como pela salvaguarda e desenvolvimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. (COUNCIL OF EUROPE, 1949).

Pode-se compreender que, ao estabelecer o objetivo “realizar uma união mais estreita entre os seus Membros”, o COE se concretiza como um importantíssimo aliado para a nova forma(ta)ção do continente, que estava permeado por um histórico de guerras e terror disseminados, sobretudo no “breve século XX” (HOBSBAWM, 1995, p. 15). Diante dessas especificidades, a participação no COE fica restrita aos membros que reconhecem o “[...] princípio do primado do Direito e o princípio em virtude do qual qualquer pessoa colocada sob a sua jurisdição deve gozar dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, comprometendo-se a colaborar sincera e ativamente na prossecução do objetivo definido no “capítulo I”, conforme o artigo 3º de seu estatuto (COUNCIL OF EUROPE, 1949), dinamizando assim os passos em direção à unificação europeia.

De forma a complementar e consolidar as ambições estabelecidas, foi ratificada, em 1950, na cidade de Roma, a Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (CONSELHO DA EUROPA, 1950), ou Convenção Europeia para os Direitos do Homem (CEDH). Dentre os preceitos instituídos, realça-se os seguintes aspectos: a obrigatoriedade de respeitar os direitos do homem, no artigo 2º; bem como os

direitos e liberdades presentes neste dispositivo serem garantidos pela proibição da discriminação, e, portanto, devendo ser assegurado sem quaisquer distinções, tais como as fundadas no sexo, raça, cor, língua, religião, opiniões políticas ou outras, a origem nacional ou social, a pertença a uma minoria nacional, a riqueza, o nascimento ou qualquer outra situação, no artigo 14º (CONSELHO DA EUROPA, 1950).

A elaboração desta convenção é um verdadeiro marco para as posteriores políticas voltadas à defesa dos direitos humanos. Também por meio desse instrumento jurídico foi instituída a Comissão Europeia e o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, com notória inspiração na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Em caráter adicional à Convenção, tem-se o Protocolo para a Proteção dos Direitos Humanos, que postula o direito à instrução para todos, não podendo ser negada a ninguém, ficando assim a cargo do Estado, “[...] no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas” (CONSELHO DA EUROPA, 1950, p. 35).

Atualmente o COE é composto por 47 Estados-membros, dos quais 27 são também pertencentes à UE. No que tange à estrutura organizacional, possui a Secretaria-geral, o Comitê de Ministros, a Assembleia Parlamentar (PACE), o Congresso dos Poderes Locais e Regionais, o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, o Comissariado para os Direitos do Homem e a Conferência para as Organizações Não-Governamentais (ONG’s) (CONSELHO DA EUROPA, ©2019). Em consonância com suas propostas, e pelos diversos trabalhos desenvolvidos, regista-se que não há a pretensão de elencar pormenorizadamente as atividades do COE durante seus 71 anos de existência.

Interessa circunscrevê-lo nos debates sobre a promoção do diálogo intercultural através de suas orientações aos Chefes de Estado e de Governo dos Estados-membros desde o final da década de 1980. Desta maneira, são apresentadas suas principais contribuições direcionadas a esta temática, com especial atenção à educação, observando os aspectos em que elas se aproximam e/ou distanciam das iniciativas adotadas nas políticas educacionais portuguesas.

Desta feita, ao se analisar o corpus documental composto pelas recomendações²⁰, resoluções²¹ e pareceres²² produzidos pela PACE, dotados de uma finalidade mais investigativa e de aconselhamento com vistas a cumprir um dos seus objetivos estatutários – manter seus membros unidos em prol da defesa da democracia, do Estado de Direito e dos Direitos Humanos – ambiciona-se apresentar e discutir o contexto no qual as ideias e orientações dessas políticas começaram a ganhar forma. Acredita-se que acompanhar os trâmites é tão importante quanto analisar o processo final, pois as partes constituem o todo e, este, por sua vez, é feito por meio dos conflitos entre as partes.

Cumpra esclarecer também que, muito embora não haja a prerrogativa de efeito jurídico, tal como em outros atos adotados pelas instituições europeias, essas recomendações adquiriram ao longo dos anos um papel importante na política interna e externa do continente, sendo referenciadas por diversas instituições. Por isso são aqui tratadas como uma das fontes de investigação. É neste sentido que se tem por interesse avaliar a documentação referida, isto é, levando em consideração os cenários no qual atuou como catalisador para a elaboração das políticas educativas na União Europeia (UE) e em Portugal. Mas também seu papel enquanto força centrífuga, relativamente à defesa dos direitos das chamadas minorias, posicionando-se mais distante do centro de alguns dos Estados-membros da União.

Assume-se que a UE nem sempre evidenciou seu posicionamento, tampouco elucidou um projeto claro e concreto de integração, de gestão da diversidade e de inclusão, sob uma perspectiva que não fosse meramente aditiva. Visto que reconhecer os indivíduos, grupos (migrantes ou não) enquanto elementos, espécie de ingredientes a serem simplesmente adicionados no caldo sociocultural de seus Estados atua contrariamente aos princípios democráticos, pois permanece apostando em projetos proclamatórios, porém sem eficácia. Nas próximas subseções são discutidos, à luz das fontes documentais, os caminhos percorridos pelo COE e pela CE/UE na tentativa de dar respostas aos desafios impostos pela realidade multicultural dos Estados europeus.

²⁰ As recomendações são dirigidas ao Comité de Ministros e não possuem caráter vinculativo, apenas sugerem aos destinatários um determinado comportamento sem lhes impor uma obrigação legal. Visam dotar seus membros de competências, direcionando-os para a realização de seus trabalhos em diversas áreas. Portanto, foram analisadas as recomendações que contemplam (in)diretamente o objeto de estudo, ou seja, aquelas voltadas para a gestão da diversidade cultural, sobretudo, referentes à interculturalidade.

²¹ São documentos que também expressam a visão do COE a respeito de um determinado assunto e, apesar de não impor uma obrigação legal, ambiciona produzir efeitos políticos.

²² Os pareceres são actos jurídicos não vinculativos adoptados pelas instituições europeias que não vinculam juridicamente os seus destinatários (UNIÃO EUROPEIA, ©2019a).

3.2 Conselho da Europa: orientações e diretrizes para as novas políticas sociais e culturais

Inicia-se o percurso pelo campo cultural, visto que já em 1954, com a Convenção Cultural Europeia (CONSELHO DA EUROPA, 1955) foram estabelecidos os referenciais que os trabalhos do COE deveriam traçar a partir de então. O documento ressalta medidas para reforçar e valorizar o desenvolvimento de uma cultura europeia comum, isto é, promover um entendimento cultural entre as partes dos Estados. De modo que, para executar esses objetivos, é imprescindível seguir também uma política de ação comum entre eles, sendo esta aliada aos acordos bilaterais e às convenções voltadas para salvaguardar e concretizar os ideais e princípios que são sua herança comum.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao incentivo para o estudo das línguas, história e civilização, não apenas as nacionais, mas dos outros Estados europeus signatários, assim como da civilização que é compartilhada por todos, pois se almejava facilitar o intercâmbio de pessoas para a realização de estudos. Ao suscitar essa política de ação comum nos domínios supracitados, fica explícito o interesse em promover uma adesão restrita aos países já pertencentes ao COE ou a futuros membros europeus (CONSELHO DA EUROPA, 1961).

Evidencia-se, portanto, neste documento, o reconhecimento da diversidade cultural dentro do continente europeu, identificando-a como elemento de coesão social. Prematuramente poderia-se identificar os preceitos dessa Convenção como vanguarda no domínio das medidas para gestão destes espaços plurais. De certo modo, ela de fato inaugura esses debates e propostas dentro do COE. Porém, esse impulso progressista não durou muito tempo, como se aponta adiante.

A Carta Social Europeia, publicada em 1961 (CONSELHO DA EUROPA, 1961) e revista em 1996 (CONSELHO DA EUROPA, 1996), é, sem dúvida, outro tratado fundamental do COE no que diz respeito aos direitos humanos. Contudo, sua abrangência fica mais restrita às ações sociais voltadas para os trabalhadores. Inclusive, os apontamentos sobre os direitos das crianças e dos adolescentes (artigos 7º e 17º) realçam mais aspectos económicos e sociais, sem menção à temática cultural. Não desmerecendo, em hipótese alguma, sua relevância, questiona-se apenas a supressão de uma abordagem que anteriormente havia sido referendada como substancial para assegurar e manter a coesão social.

Apesar de ter adquirido uma preocupação maior no âmbito da educação²³, voltada tanto para os nacionais quanto para os trabalhadores migrantes²⁴ e suas famílias na edição revista, há que se levar em consideração que, mesmo passados 35 anos desde a primeira versão, ainda é possível identificar um viés acentuadamente homogeneizante e restritivo, o qual condiciona a integração dos grupos migrantes a uma inserção rígida na cultura dominante, isto é, a do país acolhedor.

Tal posicionamento passa a ser mais evidente quando apresenta apenas o ensino da língua materna desses grupos como pilar de suas culturas, não pontuando o incentivo e a difusão de outros conhecimentos tão relevantes quanto o idioma para uma integração pautada na troca, no aprendizado, no reconhecimento e no respeito às diferenças desses indivíduos. De acordo com Juan Luis Fuentes, ao propor essas medidas, fica claro que as mesmas se encaixam na abordagem assimilacionista, pois

Exige um compromisso das partes para facilitar o aprendizado da língua do país anfitrião pelos imigrantes e suas famílias, e também requer promover a aprendizagem da língua materna, mas com a ressalva "na medida do possível". Ou seja, as poucas referências sobre a transmissão cultural que podem ser encontradas neste documento são sobre a transmissão da maioria para o grupo minoritário e, de uma maneira mais flexível, entre as gerações do mesmo grupo minoritário. (FUENTES, 2016, p. 5).

Não se pode ignorar que a diversidade passará a ser associada em estreita relação com os novos fluxos migratórios, o que torna indissociável tratar estas questões sem uma consistente compreensão dos conceitos de integração²⁵ e coesão social²⁶, pois estes serão utilizados com uma frequência cada vez maior nos documentos oficiais. Haja vista o desafio de delinear políticas e orientações para a comunidade europeia com realidades diversas.

²³ “Artigo 17º as crianças e adolescentes têm direito a uma proteção social, jurídica e económica apropriada. 2) Assegurar às crianças e aos adolescentes um ensino primário e secundário gratuitos, assim como favorecer a regularidade da frequência escolar” (CONSELHO DA EUROPA, 1996).

²⁴ “Artigo 19º - 11) A favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias; 12) A favorecer e a facilitar, na medida do possível, o ensino da língua materna do trabalhador migrante aos seus filhos” (CONSELHO DA EUROPA, 1996).

²⁵ Entende-se integração como “[...] um processo dinâmico e heterogéneo, que abarca uma dimensão relacional e uma dimensão espacial” (HORTAS, 2013, p. 36).

²⁶ Apresenta-se esse conceito de acordo com o fundamento jurídico da União Europeia, artigos 174º a 178º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE). A UE procede ao fortalecimento da sua coesão económica, social e territorial no intuito de promover um desenvolvimento harmonioso da União como um todo. Pretende reduzir as disparidades entre os níveis de desenvolvimento das diversas regiões. Entre as regiões em causa, é consagrada especial atenção às zonas rurais, às zonas afetadas pela transição industrial e às regiões com limitações naturais ou demográficas graves e permanentes, tais como as regiões mais setentrionais com densidade populacional muito baixa, bem como as regiões insulares, transfronteiriças e de montanha. A política de coesão constitui a principal política de investimento da UE. Proporciona benefícios a todas as regiões e cidades da UE e apoia o crescimento económico, a criação de emprego, a competitividade das empresas, o desenvolvimento sustentável e a proteção do ambiente (UNIÃO EUROPEIA, 2016, 2019b).

Neste contexto, as diretivas voltadas aos países signatários vão de encontro aos preceitos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que define, no seu artigo 26º, que toda a pessoa tem o direito à educação, devendo esta assegurar a plena expansão da personalidade humana nas suas diferentes dimensões: direitos, liberdades, compreensão, tolerância e amizade, pertencendo aos pais a decisão relativa ao género de educação a dar aos filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Não se trata apenas de distinguir esses novos espaços, mas sim de traçar um percurso em direção a práticas que respeitem os direitos humanos. Atentando-se para algo elementar, ou seja, os próprios limites e possibilidades desses direitos, que nem sempre levaram em consideração as especificidades. Pois, na tentativa de universalizar suas prerrogativas inerentes à condição humana, incorre-se, em certa medida, no reforço e no centramento de uma universalidade euro-ocidental fundamentada em uma concepção e construção histórica de cultura hegemónica, e não em termos multiculturais destinados a uma compreensão da cultura de forma dinâmica, heterogénea e permeada por conflitos intrínsecos à convivência com a diversidade como muitos críticos irão defender.

Ainda se tratando do quadro legislativo vocacionado aos recém-chegados, destaca-se a Recomendação sobre a Educação e o Desenvolvimento Cultural dos Imigrantes (COUNCIL OF EUROPE, 1976)²⁷, que versa sobre a importância da variedade de culturas para a unificação da Europa. Contudo, a mesma reconhece as dificuldades encontradas, principalmente pelos mal-entendidos e preconceitos tanto dos países de acolhimento quanto pelos de emigração. Fala-se também da necessidade de os trabalhadores migrantes terem os mesmos direitos que os nacionais, incluindo a adoção de medidas especificamente voltadas para as mulheres migrantes e trabalhadoras.

Importante frisar que não é elencada nenhuma medida direcionada à educação, apesar de ela ser vista como uma das maneiras de lidar com esses possíveis conflitos. Mas para isso, deixa clara a mudança de atitudes que tem sido adotada por muitos Estados-membros no que diz respeito a essa área, visto que algumas dificuldades são mais recorrentes entre os alunos migrantes – como, por exemplo, o ensino de línguas estrangeiras comparado com os nacionais. Tem-se também o Estatuto dos Trabalhadores Migrantes (COUNCIL OF EUROPE, 1977) como mais um indicativo do reforço de medidas para promover a inserção desses novos grupos nas comunidades europeias. Sendo assim definidos no artigo 1º como:

²⁷ Vale esclarecer que se optou por traduzir para a língua portuguesa os documentos produzidos pelo Conselho da Europa (COE), bem como alguns outros, que na versão original estão em inglês. Nas referências, que constam no final do trabalho, foi mantido o título original.

“[...] o trabalhador migrante designa o sujeito de uma parte contratante que foi autorizada por outra Parte contratante a permanecer em seu território para executar um trabalho remunerado”.

O estatuto contempla a conjuntura que naquele momento estava marcada pela crise petrolífera dos anos de 1970 e por suas graves consequências nos setores económicos e sociais, de modo que a mão-de-obra migrante tornava-se uma mais-valia para os Estados que precisavam se recuperar. O teor dessas recomendações é substancialmente distinto da vertente assumida em 1954, quando a diversidade cultural era vista como positiva e propulsora da coesão social, e não estava associada predominantemente à imagem dos imigrantes. Muda, portanto, a tónica da retórica, e torna a presença dos novos grupos o elemento central para o aumento da diversidade.

A mudança aqui não gera tanta surpresa, pois, ao fim e ao cabo, o COE incluiu, nas suas medidas, ações para facilitar a inserção dos imigrantes sem, no entanto, considerar elementos que extrapolassem a questão linguística. Como reitera Fuentes (2016), o carácter das políticas assimilacionistas fica ainda mais evidente, já que

Muitas das ações propostas visavam incentivar os recém-chegados a adotar os padrões culturais prevalecentes no estado anfitrião. Isso não apenas motivou o respeito pelos costumes e normas indígenas, mas a maioria das medidas foi direcionada à educação de migrantes e suas famílias na cultura majoritária. Quando prevê a possibilidade de promover o ensino da língua materna, a intenção é “facilitar, entre outros, o retorno ao seu estado de origem” (artigo 15). (FUENTES, 2016, p. 5).

Por maiores que tenham sido os esforços, algumas lacunas ficaram, sobretudo no respeito e reconhecimento de que, ao propor uma inserção cultural, era imprescindível que houvesse a participação desses membros recém-chegados, assim como o descentramento da visão do imigrante enquanto gatilho de ‘problemas’, sendo a gestão desses novos espaços, um deles. Assim como perceber que apenas incentivando o ensino da língua materna, além de resumir a cultura a um único elemento, por mais importante que este seja, deixava notório que o investimento estava sendo feito por acreditar no provável retorno desses grupos para seu país de origem. É precisamente essa inserção relativa à educação que se pode consagrar dentro das chamadas políticas assimilacionistas

1 A Los trabajadores migrantes y los miembros de sus familias legalmente admitidos en el territorio de una Parte Contratante gozarán, con el mismo título y en las mismas condiciones que los trabajadores nacionales, de la enseñanza general y profesional, así como de la formación y reeducación profesionales y tendrán acceso a la enseñanza superior, de conformidad con las disposiciones que rijan, de manera general, el acceso a las distintas instituciones del Estado de acogida.

2 Para promover el acceso a las escuelas de enseñanza general y profesional así como a los centros de formación profesional el Estado de acogida facilitará la enseñanza de

su o sus idiomas a los trabajadores migrantes y miembros de sus familias. (Artigo 14). (COUNCIL OF EUROPE, 1977).

Esta perspetiva pode ser interpretada através da defesa de uma sociedade homogénea internamente. Para tanto, mostrava-se essencial que a adaptação desses grupos aos espaços públicos, inclusive às instituições do país anfitrião, ocorresse mediante a mobilização dos recém-chegados, ou seja, eles se tornassem responsáveis por esse processo, podendo, assim, ser integrados ou excluídos. Haja vista sua flexibilidade, disponibilidade e o seu discernimento para perceber que adotar as práticas da sociedade acolhedora não era uma opção, mas sim a única possibilidade para se manter nesses locais. Para Maria João Hortas, esse modelo:

Toma como referência a cultura e história nacionais e os valores da classe dominante, assumindo a diversidade cultural como uma ameaça à identidade nacional. Parte do pressuposto que às minorias e os marginalizados não têm competências nem conhecimentos para a sua inserção na sociedade em geral e, assim, terão de se submeter aos valores da cultura dominante numa atitude de respeito pelo outro, de modo a não interferir/ afetar a cultura dominante. (HORTAS, 2013, p. 39).

Não obstante, os conflitos decorrentes do convívio com espaços territorial e socialmente plurais foram acentuados a ponto de impulsionar índices cada vez maiores nos casos de xenofobia e de racismo. Aspeto em que Hortas (2013) e Fuentes (2016) estão em comum acordo, tendo em vista que, para eles, ao assumir o assimilacionismo como prática de gestão da diversidade cultural, está-se diante da face mais prejudicial desta adoção, já que ao desprezar a cultura estrangeira se atenta contra a própria dignidade humana, pois, concebe o ser humano “[...] como incapaz de escolher livremente seus próprios elementos culturais. Mas a falta de respeito pela dignidade humana também ocorre em outro sentido, derivado das consequências práticas paradoxais resultantes das medidas de assimilação” (FUENTES, 2016, p. 6).

O paradoxo neste ponto pode ser visto a partir dos embates entre os chamados grupos majoritários (nacionais) e os minoritários (imigrantes). Foi o que constatou o COE, através da Recomendação 968 de 1983, intitulada Atitudes e movimentos xenófobos nos países membros em relação aos trabalhadores migrantes (COUNCIL OF EUROPE, 1983). O fenómeno pode ser compreendido como multifatorial, no entanto, agravou-se a partir do crescimento do número de desempregados diretamente relacionados com o período de recessão económica experienciado em vários países, incluindo os dos seus membros. Realça-se os seguintes pontos levantados:

3. Observando que o agravamento de tais movimentos também é sustentado por alegações:
 - a. de natureza económica: diz-se que os trabalhadores estrangeiros estão assumindo empregos que poderiam ir para os nacionais;
 - b. de natureza social: diz-se que os trabalhadores estrangeiros e suas famílias estão usufruindo de benefícios sociais financiados por nacionais e ocupando casas que poderiam ser alocadas a cidadãos nacionais;
 - c. de natureza moral: diz-se que os trabalhadores estrangeiros são a razão do aumento da violência e da delinquência;
 - d. de natureza educacional: diz-se que os filhos de trabalhadores estrangeiros estão segurando o progresso normal das aulas que frequentam. (COUNCIL OF EUROPE, 1983).

Pode-se considerar que essas observações são o nítido reflexo da ausência de comprometimento, por parte dessas entidades estatais, com projetos deliberativos concernentes com o pluralismo cultural, não apenas enquanto descritor de uma realidade social – da maneira que por diversas vezes será utilizado, mas sim por meio de proposições e ações que assumam o desafio de lidar com essas tensões mediante um escopo que não negligencie as diferenças, nem subestime seu potencial. Neste ponto, concorda-se com as seguintes considerações:

9. [...] e. que a formação de sociedades multiculturais na Europa é, em virtude do direito fundamental da liberdade de circulação, um fenómeno irreversível e, de facto, desejável em termos de promoção do ideal europeu e da missão mundial da Europa. [...] g. que a presença de comunidades culturais estrangeiras na Europa constitui, portanto, um bem muito importante a médio e longo prazo, desde que sejam realizadas políticas que favoreçam a abertura de espírito e a compreensão das diferenças.
10. Acreditar no desenvolvimento da compreensão intercultural, tanto nas escolas como nas comunidades, é uma contribuição positiva e importante para o encorajamento geral da tolerância na sociedade ocidental e, portanto, representa um importante objetivo da política educacional nos países membros. (COUNCIL OF EUROPE, 1983).

Nesta linha de raciocínio, Romero (2003), em ‘Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad’, traz importantes contribuições para a discussão, pois defende que não é possível compreender adequadamente o debate em torno do multiculturalismo e, por conseguinte, avançar na abordagem intercultural, sem uma clara distinção em relação à diversidade sociocultural e ao seu tratamento na sociedade em geral e na escola em particular. Assim, discorre sobre esses dois pontos da seguinte maneira:

[...] el plano de la realidad social tal cual es, que es lo mismo que decir tal y cual la identificamos, nombramos e interpretamos con unas u otras categorías de descripción y análisis, y por otro lado, el plano de lo que debe o debería ser esa realidad, a juicio de unos o de otros, desde una u otra posición ideológica, política o ética. Se trata de distinguir el plano “de los hechos” o de los procesos y situaciones reales y el plano normativo y de las propuestas. (ROMERO, 2003, p. 2).

O autor considera ainda que cada país e escola sentirá os efeitos da diversidade de forma distinta e, por isso, caberá às autoridades, aos partidos políticos, líderes sociais, profissionais, dentre outros, pensar medidas concernentes com suas realidades, ou seja, sobre o melhor modo de tratar a diversidade sociocultural. Para tanto, é essencial a diferenciação entre a realidade social e política das relações de fato e as concepções ideológicas e propostas axiológicas ou éticas de como as coisas deveriam ser. Este segmento parece um ponto essencial para proceder à leitura e interpretação dos documentos enquadrados nesta investigação. Ter sempre em mente que a legislação, as orientações e diretivas competem ao plano normativo, jurisdicional; e este, por sua vez, será moldado de acordo com o contexto de cada país.

A princípio essa compreensão pode transparecer muito óbvia, elementar, e talvez até seja, mas o exercício interpretativo requer diversos níveis de análise e identificou-se este como um deles. Saindo assim, de um plano macro – a partir de uma contextualização histórica dos marcos legislativos internacionais; seguindo para uma dimensão mais restrita – nomeadamente as políticas educativas portuguesas, e, por fim, avaliando qualitativamente seus reflexos em duas escolas na cidade do Porto. Sem esquecer que entre a prescrição e a práxis há um longo caminho a ser percorrido e que, muito embora os quadros legais, internacional e europeu, tenham avançado nas suas proposições em torno das políticas voltadas para a diversidade cultural, ainda se convive com práticas definidas como multi/interculturais com resistentes raízes no assimilacionismo.

Romero (2003) afirma que entre as décadas de 1960 e de 1980 a proposta sociocultural pluralista se concretizou através da elaboração de políticas multiculturalistas, sendo algumas destas posteriormente modificadas justamente quando as abordagens interculturais começaram a ganhar força. Para ele, tanto o multiculturalismo como a interculturalidade são duas modalidades dentro do pluralismo cultural²⁸. Portanto, o autor chama a atenção para o uso e compreensão do ‘pluralismo’ enquanto uma categoria geral da sociedade democrática, ou seja, o pluralismo social, político e jurídico, entre outros. E o multiculturalismo como um componente necessário e complementário. Contudo, o uso indiscriminado destes termos tem os tornado polissêmicos e imprecisos. Logo, eles devem ser avaliados com atenção e, sempre que possível, deve-se evidenciar suas especificidades.

²⁸ Segundo Romero (2010), o pluralismo cultural é a valorização positiva da diversidade, a crítica às propostas de perda ou subtração cultural, o reconhecimento da igualdade e não discriminação por razões de diferenciação etnocultural das pessoas, respeito ao diferente e outros.

Neste sentido, a aceção mais recorrente feita ao termo pluralismo cultural diz respeito ao seu carácter descritivo, marcador da presença, coexistência de populações com diferentes culturas em um determinado espaço territorial e social. Podendo ser este uma área civilizacional, uma entidade supranacional, um Estado-nação, uma nação sem Estado, uma região, um município, uma comunidade local, uma escola. Todavia, em muitos casos, o mesmo se restringe apenas a essa constatação, ou seja, limita-se a apresentar um universo plural, mas entendendo como solução a adoção de uma gestão que por vezes não é pautada em um reconhecimento positivo e inclusivo dessa diversidade. Apesar de mencionar sua relevância, seus critérios podem ser ainda avaliados entre subtis e acentuados elementos de exclusão.

Assim sendo, Romero (2010) reitera que esta terminologia também conota uma certa conceção de diversidade cultural e uma proposta específica sob a forma legislativa, institucional, na qual ela deve ser abordada na prática, porquanto, nem todos os modelos de gestão da diversidade apresentados até então devem ser totalmente rejeitados. A partir de uma perspectiva progressista essa questão pode e deve ser abordada, desde que tenha como referência o paradigma do pluralismo cultural protagonizado a partir da década de 1960, na medida em que sua validade é garantida por “[...] estar baseado em dois princípios absolutamente necessários como o são a igualdade de direitos e obrigações e o direito à diferença” (ROMERO, 2010, p. 32). No que tange às práticas interculturais, o autor também reitera a importância de adotar uma perspectiva progressista. Ressalta-se que este tópico será melhor discutido mais à frente.

De fato, observa-se uma maior incidência nos documentos produzidos pelas entidades que dão ênfase nas práticas voltadas para a valorização do pluralismo cultural em detrimento dos modelos de gestão da diversidade pautados em sistemas excludentes. Sobretudo nas orientações do COE, marcadamente entre o final do século XX e o início do XXI, quando o conselho postula seu posicionamento se opondo às políticas assimilacionistas²⁹ e, do mesmo modo, pontuando alguns elementos negativos do multiculturalismo a serem superados. Para Fuentes (2016) essa mudança de posicionamento ficou mais evidente na Convenção sobre a Participação dos Estrangeiros na Vida Pública no Nível Local, realizada em 1992, pois, teve o respeito e a manutenção da identidade cultural

²⁹ Utiliza-se a definição proposta por Giménez para conceituar as práticas assimilacionistas, quando o mesmo aponta que: “[...] o modelo assimilacionista, historicamente o primeiro a tomar forma entre os modelos de inclusão, supõe a imposição às minorias ou sectores dominados, do modelo dominante ou maioritário, sendo rejeitável porque a assimilação cultural não supõe necessariamente a integração social e porque implica a perda da identidade ou cultura dos dominados ou minoritários” (ROMERO, 2010, p. 32).

dos estrangeiros como um dos seus principais objetivos. Este ponto de viragem é o que ocupa as discussões a seguir.

3.3 Fluxos migratórios: esboços para a representação e participação política dos/as imigrantes na União Europeia

As tensões em torno dos modos de lidar com os fluxos migratórios (de e para a Europa) decorrem dos próprios efeitos da globalização e do embate entre a necessidade de elaborar medidas regulatórias (representativas) e emancipatórias (participativas) capazes de dar respostas aos cenários multiculturais da maioria dos países da União Europeia. Neste sentido, os pilares dessa tensão refletem no sistema educativo e assinalam os limites do paradigma de escola de massas, visto que não se podia mais negar o desafio de educar comunidades étnicas plurais, e, portanto o Estado educador e seu padrão serão confrontados.

Stoer (2008), em de seus trabalhos, elucida bem a tensão entre o súbito aparecimento e desenvolvimento do multiculturalismo e da educação intercultural nesse contexto de crise. Para ele o fim da década de 1960 e a reação súbita contra a teoria da modernização “[...] conduziu a um relativismo cultural, às vezes tão extremado que se assumiram alguns universos/culturas como se tivessem parado no tempo, sem história, e, num certo sentido, ainda mais distante do que aqueles criados pela própria teoria e processo de modernização” (STOER, 2008, p. 185). Imerso nesse universo plural e heterogêneo, é possível acompanhar as aproximações e os distanciamentos entre as iniciativas do COE, e não somente dele, mas também as produções desenvolvidas pela Unesco na área educativa e as respostas (ou tentativas) oferecidas pelos Estados-membros da União Europeia, sobretudo Portugal, que é o objeto deste estudo.

Tendo presente essa problemática no contexto internacional, Stoer (2008) reitera que o aparecimento da educação inter/multicultural na agenda europeia se impôs mediante a evidente dificuldade de lidar com o fenómeno do racismo no continente, estando este ligado à forte presença dos imigrantes. Deste modo, apresenta as relações entre o Estado e a educação escolar, principalmente ao longo do século XX, através de duas formas ou modelos: o primeiro deles a chamada ‘estrutura ocupacional e democratização social’, isto é, o modo como se desenvolverá o contacto entre essas duas esferas e que convencionou-se denominar de ‘escola para todos’.

Ao apontar esta escola como sendo a configuração do modelo implementado pelo Estado-nação – centrada no ensino gratuito, obrigatório e laico, defende que a mesma promoverá a construção da identidade nacional e, por sua vez, estará sedimentada nos preceitos de uma etnia dominante, tendo, assim, suas políticas e práticas educativas designadas por alguns como ‘cultura educacional comum’, fazendo alusão ao conceito de Roger Dale e sustentando-se na teoria sociológica de Basil Bernstein, por ‘antiga classe média’ (STOER, 2008). De tal forma que o Estado assumiria um papel, uma imagem de ‘Estado educador’, e, por conseguinte, provedor de iguais oportunidades para todos.

Nota-se assim o caráter preponderante dado pela entidade estatal para disseminar uma ideia de que a escola sendo para todos estaria cumprido seu papel. O acesso se tornava livre, mas desigual, ou melhor, dizendo o princípio da igualdade contribuía para alastrar as desigualdades, pois se apoiava em um projeto educacional meritocrático com um cariz democrático. Stoer (2008, p. 190) traduz essa ação como sendo a base desse modelo, “[...] um princípio meritocrático que pretende guiar o desenvolvimento dos ‘talentos’ e do empenho dos alunos sem atentar à sua origem socioeconómica, sem deixar interferir no processo de ensino/aprendizagem o gênero e a sua etnia”.

Por sua vez, o segundo modelo defendido pelo autor emerge justamente no momento em que novas preocupações passaram a fazer parte das demandas dos Estados – a criação de oportunidades de emprego e promoção da retomada do crescimento económico. Em convergência com essas obrigações, tem-se “[...] a crise do Estado educador (provedor) cujo desenvolvimento é questionado pela ‘revolução’ de Maio de 1968 (Wallerstein: 1991) e ameaçado pela crise petrolífera dos anos 70” (STOER, 2008, p. 191). Compreende-se assim que a crise se estenderá até às escolas, visto que esta se encontra cada vez mais inserida no espaço mundial. E então, ter-se-á uma escola com uma forma(ta)ção diferente da anterior.

Essa transição pode ser percebida mais facilmente, segundo o citado autor, através do exemplo da escola em Portugal, na chamada ‘dimensão europeia na educação’, na medida em que a consecução desse projeto colocou em xeque a própria percepção da unidade ou identidade da cultura nacional portuguesa, pois somente assim tornaria possível a “[...] construção da identidade europeia, que inclui não só a redefinição do que é a Europa e a cidadania europeia, mas também a reconceitualização da Europa como sistema cultural de representação.” (STOER, 2008, p. 192). Dirigido à escola com qualidade em detrimento da quantidade, como era a premissa do modelo anterior, é fundamental entender que essa qualidade será gerida e vigiada pelo Estado. Logo, desencadeará outras tensões, tendo como

primazia a exclusão social. Divergindo do aspeto anterior, esta possui raízes fincadas principalmente nas questões socioculturais.

Neste âmbito, parece oportuno retomar a análise de Estivill (2008), sobretudo, quando ele defende que a mudança, substituição da nomenclatura ‘pobreza’ por ‘exclusão’ nos documentos oficiais gerou um impacto nas diretrizes europeias e nos programas que delas derivam. Interpela-se, portanto, sobre as orientações pelas quais essas novas ações serão adotadas e, por sua vez, os recursos utilizados para amenizar as tensões e neutralizar as contradições. Se aparentemente as políticas de gestão controlada da exclusão mostrar-se-iam suficientes, enquanto contigenciadoras das diferenças sociais, étnicas, linguísticas, raciais, dentre outras, acredita-se que as mesmas atuaram, na verdade, como catalisadoras dentro de um enredo já anunciado e previsto.

A presença desses novos grupos é, portanto, propulsora para uma reorientação das políticas sociais, culturais e educativas. Neste caso, destaca-se, em consonância, as reflexões de Maria Vera Candau e a estreita relação entre a abordagem assimilacionista vinculada à percepção da sociedade como multicultural. Entretanto, sob o viés descritivo, identifica-se a estrutura social marcada pela presença de diversas culturas, mas não necessariamente propõe e promove a interação entre elas.

Neste aspeto, os ingredientes da assimilação pareciam ideais para lidar e solucionar as questões da diversidade em curto e médio prazo. Haja vista que não apenas os Estados-nação se encontravam em crise, mas também suas escolas em uma conceção de cultura escolar rígida e monocultural. Todavia, aos poucos a receita de assimilar se mostrava insuficiente e cada vez mais incoerente com as realidades para as quais havia sido pensada. Em certa medida, algumas de suas normas e orientações atuavam como fermento na massa social, permeando-a com conflitos raciais e xenófobos, corroborando com as contradições dessas próprias práticas, tal como Fuentes (2016) já havia alertado. A recomendação sobre a Melhoria na Europa da compreensão mútua entre comunidades étnicas “Ousadia de viver juntos” (COUNCIL OF EUROPE, 1986) não apenas visualiza este fenómeno como também acredita que:

- 6.1. as políticas destinadas a incentivar a abolição de todas as formas de discriminação nas legislações nacionais devem, para serem eficazes, ser acompanhadas por uma mudança de atitudes que permitam o entendimento mútuo entre várias comunidades étnicas;
- 6.2. a harmonia entre essas comunidades só pode resultar de ações sociais, culturais e educacionais. (COUNCIL OF EUROPE, 1986).

A recomendação estabelece as devidas providências que caberá aos Estados-membros adotarem para adequar e/ou reforçar as iniciativas e políticas construtivas orientadas para estes aspectos. Na medida em que avançavam os debates sobre as prerrogativas dos fluxos migratórios e, correlativamente, as ações a serem assumidas para tornar menor seu impacto, compreende-se que a problemática cultural já era inegável, bem como sua estreita ligação com a configuração político-social e ideológica, mesmo sendo particular a cada momento histórico. Naquele período isso era paulatinamente recorrente e exigia uma interpretação que não a tomasse enquanto ato isolado, tampouco concentrasse em si toda a atenção.

Neste âmbito, Stoer (2008), ao tratar sobre os efeitos das mudanças estruturais associadas à globalização, depreende que, sendo ela desencadeada em diversos fenômenos, houve a necessidade de estabelecer um novo contrato social. Em particular para os países do centro que se identificam como pós-industrial ou pós-nacional, haja vista que o contrato até então estabelecido no século XIX, preconizado pelo direito de acesso à educação para todos os cidadãos, tinha em contrapartida o cumprimento de obrigações – sendo a frequência escolar uma delas, cabendo aos pais e ao Estado resguardar as condições para esse fim.

Todavia, esse contrato seria renegociado, pois o próprio papel do Estado passaria por uma reapreciação no que concerne à educação, assim como “[...] novos direitos e novos deveres, sobretudo culturais, protagonizados por agentes coletivos (novos movimentos sociais) e associados às mudanças inerentes ao processo de globalização” (STOER, 2008, p. 195). Candau (2012), apesar de se referir ao cenário latino-americano mais contemporâneo, traz contribuições que vão ao encontro dessas reflexões. Para ela um dos graves erros que têm sido cometidos consiste em abordar a globalização e o multiculturalismo como possuidores de lógicas contrárias. Ou seja, assumir que a primeira atua reforçando a padronização e o segundo, as singularidades.

Ao se assumir que a globalização não necessariamente reforça a padronização, e que o multiculturalismo nem sempre apregoa as singularidades, aproxima-se novamente do conceito fornecido por Boaventura de Sousa Santos, o qual já havia sido adotado, pois se adequa melhor à perspectiva deste trabalho. Para o sociólogo português, um dos primeiros aspectos a ser evidenciado é a inexistência de uma entidade única denominada globalização. Na verdade nos habituamos a chamá-la deste modo, entretanto, “[...] são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização [...], existem, em vez disso, globalizações” (SANTOS;

NUNES, 2004, p. 334). Sendo assim, compactua-se com a premissa de que a mesma nem sempre atua como reforço aos padrões.

Contrariando essa percepção homogeneizante das globalizações, o citado autor acentua as assimetrias ligadas ao seu modo de produção e as distingue em quatro formas: o localismo globalizado, que ocorre quando um fenômeno local é globalizado com sucesso; o globalismo localizado, que se constitui através da imposição de práticas aos países periféricos ou menos favorecidos pelos países e/ou grupos mais poderosos; o cosmopolitismo, que pode ser compreendido pelas tentativas de respostas às imposições das duas formas explanadas, fundamentado em um conjunto vasto e heterogêneo de iniciativas, ações, movimentos que têm em comum a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental.

A última forma é definida como património da humanidade e concerne na emergência das temáticas vinculadas a todos que habitam o planeta. Por fim, o autor enquadra esses quatro tipos a duas lógicas, quais sejam: a globalização hegemónica ou de cima-para-baixo, composta pelos localismos globalizados e globalismos localizados; e a contra-hegemónica ou de baixo-para-cima, pelo cosmopolitismo e património comum da humanidade (SANTOS; NUNES, 2004). Em diálogo com Santos (2004), Candau (2012) mostra a relevância dessa distinção para o debate sobre o multiculturalismo, posto que em algumas circunstâncias o mesmo tenderá para uma vertente mais homogeneizante, hegemónica, e em outras ocasiões com uma percepção da diversidade e das diferenças culturais a partir de ‘baixo-para-cima’, isto é, contra-hegemónica (CANDAU, 2012).

Pode-se então avançar tendo como referência a compreensão ora explanada, que será fundamental para não se cometer o equívoco de simplificar os dois fenómenos que circunscrevem o escopo teórico deste trabalho – o multiculturalismo e a globalização. Para tanto, é também necessário articular a noção de igualdade e diferença, enquanto balizas desta mesma temática, pois outro grave problema é visualizá-las sem uma compatível interpretação de que não se trata de assumir uma posição e negar a outra, caindo em um labirinto, ou cilada, mas sim identificá-las enquanto elementos da mesma questão: a diversidade. Novamente se acessa Candau (2012, p. 27)., que aponta uma frase clássica de Boaventura de Sousa Santos para matizar essa reflexão: “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

É a partir da década de 1980 que as discussões sobre o direito à diferença entraram com mais vigor nos espaços académicos, políticos e nos meios de comunicação de forma geral, acentuando-se com a participação dos movimentos sociais em busca do

reconhecimento de suas identidades, tradições, histórias, e claro, da não violação da sua dignidade, percebendo-a além da questão linguística, como estava sendo tratada pelas orientações institucionais, no caso dos imigrantes de modo mais evidente.

Em 1988 o COE publicou sua primeira orientação centrada efetivamente nos parâmetros da interculturalidade. Apesar de tê-la mencionado em ocasiões anteriores como já citado, é neste momento, com a Recomendação Melhorar as Relações com a Comunidade (Dias Europeus “Desfrutar da nossa diversidade”) (COUNCIL OF EUROPE, 1987) que se pode considerar os primeiros passos para uma viragem no paradigma até então utilizado pela instituição. Salienta-se que, embora não se tenha ainda sistematizado as diretrizes da educação intercultural neste período, as informações referentes à ela se tornaram cada vez mais recorrentes, o que culminará na elaboração e publicação do Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, em 2008.

As linhas anunciadas pelo COE justificam a posição defensiva de Romero (2010) e de Stoer (2008) nas últimas décadas do século XX, quando ambos identificaram uma significativa mudança incorporada tanto no discurso político quanto no acadêmico e social. Não se trata mais de defender uma inclusão assentada em fundamentos rasos perpassados por políticas que contribuem mais para a exclusão e potencialização de conflitos do que propriamente para a valorização do pluralismo cultural.

Evidentemente, tal pensamento tem total coerência com as novas produções de conhecimento e a militância, pautada, sobretudo, nas lutas em defesa do reconhecimento das identidades culturais portadoras de uma dinamicidade e volatilidade incompatível com alguns dos padrões modernos euro-ocidentais. O processo de gradação desse novo posicionamento também foi assumido por outras instituições, a Conferência de Viena, em 1993 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993), é um bom exemplo desse contraste, no momento que se passa a ver uma viragem contra as medidas assimilacionistas. Esta foi composta por diversas autoridades: cerca de 171 Estados adotaram por consenso a Declaração e o Programa de Ação de Viena da Conferência Mundial de Direitos Humanos.

Dentre os diversos pontos tangenciados neste evento, realça-se o impacto do mesmo no redirecionamento do COE, contrapondo-se às interpretações tradicionais que estabelecem uma conexão ininterrupta entre a diversidade cultural e o aumento da presença dos imigrantes no território europeu, principalmente dos países terceiros, e o desenvolvimento de uma gestão negacionista da proteção das minorias nacionais e dos respectivos direitos humanos. Esta interpretação tradicional se enquadra naquilo que Stoer (2008) suscita como uma das

possíveis propostas analíticas para se pensar a educação inter/multicultural enquanto movimento social.

Stoer (2008) propõe uma compreensão contrária à versão tradicional, e reconhece que o aparecimento desses novos modelos educativos podem ser distinguidos a partir de duas leituras: a) a educação inter/multicultural crítica como movimento contra-hegemónico amparada por uma preocupação que extrapola às práticas pedagógicas, visto que ela atua também em defesa de um princípio ético e político de justiça social; e b) como mudança/transição relevante no sistema, trazendo para o debate categorias como diferença, diversidade, cultura, etnia e gênero. Todavia, agora através de uma preocupação desencadeada pelas sociedades centrais e semiperiféricas.

Logo em seguida à referida conferência, o Comité de Ministros, através da Recomendação 1222, intitulada a Luta contra o racismo, a xenofobia e a intolerância, constata a importância da participação dos jovens de comunidades imigrantes no processo de construção das políticas públicas e precisamente a marca de uma realocação dos aconselhamentos até então expendidos (COUNCIL OF EUROPE, 1993). Conforme já mencionado, a Convenção sobre a Participação dos Estrangeiros na Vida Pública no Nível Local (CONSELHO DA EUROPA, 1992b), ou Convenção de Estrasburgo como também ficou conhecida, é considerada um ponto de viragem no posicionamento do COE. Todavia, considera-se que outro ponto a ser levado em consideração é a baixa adesão dos países da União Europeia, com apenas 20% de assinaturas e 27% de ratificações. O que, acredita-se, enforma a tensão entre os pilares representativos e participativos no seio da União.

Tem-se igualmente a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (CONSELHO DA EUROPA, 1992a), que demonstra o esforço do COE para alertar os Estados membros sobre a necessidade de desempenhar um papel mais inclusivo. Porém, encontra-se nela ainda um caráter amarrado aos entraves da cultura dominante, posto que, mesmo reconhecendo a diversidade cultural e citando a interculturalidade como uma prática a ser desenvolvida pelos países, mantém-se um critério pouco inclusivo sobre quais línguas minoritárias deveriam ser ensinadas, deixando a cargo dos Estados esta decisão. É neste sentido que, para Fuentes (2016), esses aspectos endossam um gosto ao passado.

Não obstante, indica também que se está diante de uma caminhada que culminará com a rutura desses valores. Sob o ponto de vista do autor, é em 1995 que esse rompimento efetivamente acontece, com a Convenção-Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais (CONSELHO DA EUROPA, 1995). Concorde-se com Fuentes (2016), sobretudo no que se refere à identificação, valorização e visualização nítida das potencialidades do diálogo

intercultural de uma maneira ainda não evidenciada. Portanto, dar-se-á maior atenção a este documento.

Esta convenção não pode ser interpretada dissociada da Conferência de Viena, sendo, fruto direto da mesma, o que fica claro já no preâmbulo. Ao proceder a uma breve retrospectiva com relação à história europeia, destaca a importância da proteção das minorias nacionais enquanto fator de estabilidade, segurança democrática e paz no continente, fazendo uma clara alusão ao conceito de coesão social.

A abordagem da diversidade cultural se torna uma força centrífuga, distanciando-se do centro das práticas assimilacionistas e postulando os direitos das chamadas minorias, para além do fulcral mérito deste reconhecimento – visto aqui como uma rutura de paradigma. Sublinha-se também que foi o multiculturalismo enquanto movimento político que salientou a distinção dessas minorias (étnicas, linguísticas, culturais, religiosas), já que o assimilacionismo preconizava a homogeneidade e ainda responsabilizava os imigrantes pela sua integração. No entanto, cabe igualmente ressaltar as futuras discordâncias voltadas para essas dicotomias – maioria/minoria, singular/universal, majoritária/minoritária, as quais vários críticos utilizaram como conceitos-chave para questionar as políticas públicas; e posteriormente o próprio COE recuou e tentou eliminá-la das suas orientações por tomar consciência dos seus problemas. Mas, neste contexto, elas ainda não se encontravam em desuso, ao contrário passava a ser central nos debates.

É justamente por trazer à tona uma abordagem empenhada nesses novos valores que o COE, nomeadamente, tornou-se um dos principais responsáveis pela busca de alternativas que não ficassem restritas à assimilação e nem ao multiculturalismo. Consagrando-se, deste modo, o diálogo intercultural como sua principal política, abrangendo não somente o campo cultural, mas também o da integração.

Diferentemente de alguns posicionamentos multiculturalistas que assinalam a importância de separar os espaços voltados para as minorias, respaldando-se nos preceitos identitários, enquanto marcadores da própria presença desses indivíduos nos circuitos sociais, o que se percebe nos atributos referidos não é uma sugestão ou mesmo adesão a essas ideias, mas sim o redirecionamento do papel da educação, que passa a assumir um caráter mais formativo que prescritivo, mais humanizado que assimilado e, por fim, mais democrático que impositivo.

Em conformidade com esses aspetos, salienta-se, neste sentido, a relevância dada também ao ensino de História enquanto propulsor de debate, reflexão e ressignificação das questões sociopolíticas, económicas e culturais não limitadas apenas à história europeia,

tampouco suprimindo-a. Publicada em janeiro de 1996, a Recomendação 1283: História e a Aprendizagem da História na Europa surge reforçada:

14.1 a consciência histórica deve ser uma parte essencial da educação de todos os jovens. O ensino da história deve permitir que os alunos adquiram habilidades de pensamento crítico para analisar e interpretar informação de forma eficaz e responsável, reconhecer a complexidade das questões e apreciar a cultura da diversidade. Os estereótipos devem ser identificados e quaisquer outras distorções baseadas em critérios nacionais, raciais, religiosos ou outro preconceito; (COUNCIL OF EUROPE, 1996).

Por meio da leitura do documento se nota que a diversidade cultural retorna ao seu espaço, este que havia sido menosprezado, quando não ‘suprimido’, desde 1954. Desta forma, o intuito central aqui consiste em demonstrar que a Assembleia “[...] acredita que o ensino da história deve permitir que os alunos apreciem a diversidade cultural. Os estereótipos devem ser identificados e quaisquer outras distorções baseadas em critérios nacionais, raciais, religiosos ou outros” (COUNCIL OF EUROPE, 1997, p. 1). Visando estabelecer um quadro comparativo entre o diálogo intercultural aconselhado e desenvolvido pelo COE e pela Comissão Europeia (CE), Agustín (2012) reitera que, para o primeiro organismo o diálogo intercultural aparece como uma tentativa de contrapor o modelo assimilacionista e o multiculturalista. Por sua vez, a CE limitará sua abrangência, não o assumindo como um substituto aos padrões anteriores de integração; apesar de pontuar a necessidade de superar o multiculturalismo.

Assim sendo, observa-se que tanto a ampla dimensão dada pelo COE como a redução assumida pela CE geram uma vaga definição e precisão de suas políticas nesta área (AGUSTÍN, 2012). Esse viés comparativo será retomado quando for introduzido o quadro legal nacional português. No entanto, neste cenário, já é possível afirmar que a interculturalidade passará a ser vista enquanto diálogo, segmento educativo, aparato comunicacional e organizacional na cultura de muitas empresas. Sendo indubitavelmente central a partir dos anos 2000 e, portanto, justifica-se assim o recorte temporal definido nas primeiras duas décadas deste século.

3.4 A interculturalidade em Portugal: marco legal e políticas educativas

Conforme se tem elucidado ao longo do texto, após percorrer a trajetória das iniciativas desenvolvidas pelo COE, prosseguir-se-á a partir de agora relacionando-as com as diretivas portuguesas. Pretende-se assim identificar e analisar as principais políticas

compreendidas através de programas, ações, medidas legislativas desempenhadas pela iniciativa pública. E sempre que couber, será apontada também a presença de entidades privadas ou de organizações não-governamentais que, direta ou indiretamente, contribuíram para a promoção do diálogo e da educação intercultural no contexto nacional português.

Reforça-se, para tanto, que este estudo se concentrou em uma ação específica na área educacional contemporânea. Procedeu-se, para o efeito, a um levantamento de ações e iniciativas que visavam à inclusão da diversidade cultural nos espaços educativos, mais propriamente foram investigados dois agrupamentos de escolas na cidade do Porto, o Alexandre Herculano e o Rodrigues de Freitas, que foram distinguidos com o Selo Escola Intercultural (SEI). Este prémio tem relevância nacional, sendo concedido após a avaliação de três entidades – o Ministério da Educação (MEC), por meio da Direção-Geral da Educação (DGE), a Fundação Aga Khan Portugal e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) – às escolas que se destacaram na promoção de projetos com vistas ao reconhecimento e à valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.

As motivações iniciais – algumas reforçadas e outras alteradas ao longo desta investigação, pautavam-se, sobretudo, no questionamento de como é possível construir uma educação intercultural sem romper com o paradigma eurocêntrico das narrativas históricas? Em certa medida, a manutenção das narrativas despolitizadas e naturalizadas sobre o passado colonial não tem sido uma alternativa para legitimar Portugal como uma nação pacífica e à vontade com a diversidade? O conceito de interculturalidade adotado nas escolas portuguesas se aproxima ou se distancia dos outros países da União Europeia? A busca pela tolerância, por respeito e valorização da diversidade poderá ser consolidada sem romper com as concepções estereotipadas e estigmatizadas sobre algumas comunidades?

Ainda durante a escrita do projeto de pesquisa se teve conhecimento de trabalhos fundamentais que aguçaram ainda mais as inquietações e muito acrescentaram durante esse e os outros momentos decorrentes; aponta-se aqui os principais: Araújo (2016, 2018); Carneiro (2008); Stoer e Cortesão (1999); Perotti (1997); Araújo e Maeso (2013). Esses/as autores/as realizaram, nas últimas décadas, análises de políticas na área intercultural, destacando o momento histórico no qual a mesma passa a fazer parte dos debates políticos e académicos em Portugal.

Ambicionando estabelecer um quadro comparativo sobre o desenvolvimento das práticas interculturais no sistema educativo português, mas sem ficar restrito apenas ao texto legislativo, tampouco com o objetivo de proceder a uma análise exaustiva sobre o mesmo, intenta-se perceber as alterações ocorridas durante esse processo entre a ascensão da

pauta/retórica da diversidade cultural prescrita nos documentos oficiais e sua respetiva operacionalização, tendo em vista a recente trajetória de democratização da educação no País. Para empreender essa caminhada, adotou-se os principais marcos legais que incidem na problemática e, sempre que possível, busca-se um diálogo entre eles e as orientações estabelecidas pelo COE e pela UE.

A Constituição da República Portuguesa, por meio dos artigos 13 – referente ao princípio da igualdade, e 15 – sobre os estrangeiros e apátridas, cidadãos europeus, legitima a igualdade de todos os cidadãos perante a lei e o cumprimento dos deveres estabelecidos na mesma (PORTUGAL, 1976). Neste âmbito, confere também o princípio da igualdade de oportunidades voltados para o ensino (artigo 74), registando-o como um dever do Estado, responsável, entre outras coisas, por “[...] assegurar o ensino básico, obrigatório e gratuito [e] [...] assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efectivação do direito ao ensino” (PORTUGAL, 1976).

Considera-se o recente processo de democratização do sistema educacional em Portugal tendo como parâmetro a década de 1970, principalmente através da Reforma Veiga Simão, discutida desde 1971, que antecipa as transformações que ocorreram posteriormente na esfera política ao ressaltar a complexidade e as contradições no novo papel do Estado para a educação. E, da mesma maneira, ao postular a necessidade de um sistema escolar aberto, equitativo, diversificado, individualizado que fosse mais compatível com os novos padrões exigidos pelas entidades internacionais, sendo uma delas a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Tais elementos foram substanciais e, segundo Stoer (1986), caracteriza a devida reforma também pela sua tentativa de modernizar o povo e as instituições.

A reforma seguiu imbuída por essa natureza democratizante, fazendo uso, inclusive, da expressão ‘democratização do ensino’³⁰ – que, como bem revela Stoer (1986), não se tratava de um tema novo no País, pois os republicanos, já no início do século XX, seguindo pela esteira do liberalismo do século anterior, haviam reconhecido a importância de a educação estar fincada em uma base democrática; conquanto, esses princípios foram abafados durante o período ditatorial. Desta maneira, mesmo levando em consideração as

³⁰ A correlata ligação entre educação e formação de cidadãos para uma sociedade moderna pode ser vista na Reforma Veiga Simão por meio do *slogan* ‘Educar todos os portugueses’. Sendo assim, Stoer (1986, p. 81-82) aponta que “[...] para preencher a falta de humanismo na sociedade portuguesa, Veiga Simão reivindicava a planificação da educação a longo prazo, proclamando para a educação o papel de elemento primário e dinâmico para o futuro dos países em desenvolvimento. A ‘humanização’ resultaria em modernização, a qual envolvia, necessariamente, uma política de intensificação e de criação de riqueza humana e material - daí que o seu slogan ‘Educar todos os portugueses’ se apresentasse como um grito de batalha numa luta pela sobrevivência”.

duras críticas sofridas, a reforma foi impactante na sociedade de um modo geral, sobretudo na luta pelo direito de o cidadão participar da esfera política.

Parte desses avanços ficaram ainda mais nítidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, que já no seu primeiro artigo estabelece o sistema educativo enquanto um “[...] conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (PORTUGAL, 1986). No tocante à sua organização (artigo 3º, alínea d), defende que ele deve “[...] assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (PORTUGAL, 1986). Estas conquistas se encontram na esteira de mudanças que ocorreram desde o fim do regime ditatorial e se consolidaram retomando os princípios constitucionais.

Outra esfera de referência elementar para desencadear esses processos foi a entrada do País na antiga Comunidade Económica Europeia (CEE/UE) no dia 1º de janeiro de 1986. Portugal estava, assim, perante as novas exigências fortemente influenciadas por uma europeização crescente, e que levou à extensão da obrigatoriedade do ensino básico para nove anos. E também a uma maior atenção à expansão do acesso ao ensino secundário, à diminuição das taxas de analfabetismo e de insucesso escolar, que passaram a ter programas direcionados para solucioná-los devido às pressões exercidas por instituições internacionais, particularmente a OCDE³¹ e o Banco Mundial.

Sendo agora pertencente à Comunidade, e mesmo tendo um prazo de adaptação para que a integração de fato ocorresse – período este muito importante devido às discrepâncias quando se compara Portugal aos outros membros naquela altura –, não restam dúvidas acerca dos inúmeros esforços desempenhados para aparar essas arestas e impulsionar o País no cenário económico internacional. E, para tanto, apostou-se na formação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento da economia interna após o período de descolonização dos países africanos, sendo o fortalecimento das instituições democráticas um dos grandes desafios nesta conjuntura.

³¹ António Teodoro avalia e defende que a incidência deste organismo na política educacional em Portugal através do exame realizado entre 1959-1960 colocou “[...] em marcha o mais importante – em termos financeiros, políticos e de atenção crítica, conceitual e metodológica – programa operacional da sua história, o Projeto Regional do Mediterrâneo” (TEODORO, 2003, p. 39). Vale registar que este projeto incluiu, além de Portugal, também Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Iugoslávia.

Santos (2011) faz um profícuo estudo das dinâmicas pelas quais Portugal passou (e ainda passa) para se enquadrar ao centro da Europa. Ele acredita que para estar com a Europa e, por sua vez, ser visto como semelhante a ela, diversos dilemas foram impostos e, de certo modo, uma ilusão foi criada no País por meio através da ideia de que “[...] por se integrar no centro, passa a ser central, e o discurso político dominante tem sido o grande agente de inculcação social da imaginação do centro” (SANTOS, 2011, p. 26). Todavia, ao se analisar com mais rigor o interior do centro, o citado autor evidencia que a realidade segue um percurso diferente do que os discursos afirmam.

Deste modo, pode-se identificar uma mudança de valores políticos que incidiram diretamente na escola e que por ela passaram a ser veiculados a partir da ênfase na construção de um projeto de identidade nacional com origens europeias. Um projeto que destacasse o que há de comum entre os Estados-membros da Comunidade, concentrando-se na busca e valorização da unidade cultural em conformidade com as políticas educativas que partiam de Bruxelas. Tais aspetos podem ser constatados a partir de um exame geral sobre as propostas educativas dotadas de critérios amparados em valores quantitativos em detrimento dos qualitativos, aproximando-se cada vez mais de uma lógica economicista que transfere para a educação um sentido de mercadorização do saber. Este, por sua vez, configura-se através dos resultados das avaliações de desempenho escolar promovidos pelas entidades internacionais. Neste sentido, Teodoro (2003) defende que apenas a rutura com esse mecanismo é o que validaria uma agenda educativa realmente comprometida com a construção de uma educação democrática e de cidades educadoras, enformadas pela participação e pela democracia.

Particularmente essas tensões podem ser compreendidas principalmente se se atentar às raízes do atraso na construção da escola de massas no País, aspeto este constitutivo da chamada modernidade tardia. Para aprofundar essa questão, Teodoro (2003) se ampara no conceito de semiperiferia³² por acreditar ser bem elucidativo para esse atraso que coloca Portugal na contramão do que estava acontecendo em outros países. O auxílio conceitual é pertinente, pois remete à reformulação dada, sobretudo por Santos (1985 *apud* TEODORO, 2003), o qual advoga que as sociedades semiperiféricas são marcadas por uma lógica de

³² Conceito cunhado por Immanuel Wallerstein, reformulado por Boaventura de Sousa Santos e por outros autores, como, por exemplo, Carlos Fortuna, e que, segundo António Teodoro, tornou-se particularmente significativo para a formação social portuguesa quando comparada com outras formações sociais europeias, citando a espanhola, a grega e a irlandesa. Neste sentido, diferentemente de Immanuel Wallerstein, que “[...] sublinha as funções de intermediação entre o centro e a periferia do sistema mundial moderno desempenhadas por certas sociedades, as sociedades semiperiféricas. Em Boaventura de Sousa Santos, o conceito de semiperiferia é explorado numa outra direção, centrando-se sobretudo na análise do carácter de desenvolvimento intermédio que caracteriza essas mesmas sociedades” (TEODORO, 2003, p. 86).

descoincidência entre as relações de produção capitalista e as de reprodução social, ambas podendo ser verificadas por meio de dois fatores:

i) uma estrutura de classe onde não se verifica uma forte presença das classes médias, como nos países centrais, mas que possui diferentes classes de suporte que amortecem os conflitos entre o capital e o trabalho e asseguram o avanço relativo das relações de reprodução social; e ii) a centralidade do Estado na regulação da economia e no conjunto dos processos de regulação social. (SANTOS, 1985 *apud* TEODORO, 2003, p. 88).

À luz desse aporte conceitual, depara-se com uma realidade portuguesa selada por contingências que representavam limitações no campo económico e político, mas invariavelmente também na esfera cultural. O cenário internacional estava plasmado pelo rompimento com o mundo bipolar, subjacente à Queda do Muro de Berlim, o que gerou impactos sem precedentes dentro e fora do continente e constituiu uma espécie de fechamento de um ciclo e início de outros. Este momento tão paradigmático levou Santos (2011) a denominá-lo como o fim da segunda modernidade europeia e o início de uma longa transição para uma terceira modernidade, transmodernidade, pós-modernidade. De acordo com o sociólogo o nome não é o mais importante.

O que de fato não se pode ignorar é que o encerramento desse período ocorreu majoritariamente nos países europeus centrais, ou seja, houve uma compatibilidade entre o fim da segunda modernidade e o começo de uma longa transição. Entretanto, esse processo não corresponde ao que já se avaliou no contexto português na perspetiva semiperiférica. A incidência das pressões internas e externas teve uma repercussão distinta da experienciada em outros países. Acredita-se ser imprescindível salientar essas particularidades, pois as políticas sociais territorializadas não podem se esquivar desses contornos. Trata-se, portanto, de levar em consideração que este é o pano de fundo no qual a problemática desta investigação está circunscrita.

Nomeadamente é a partir dos anos 1990 que a diversidade cultural se torna presente na agenda política e académica portuguesa, em clara sintonia com os debates propostos pela CE e pelo COE. O que não significa, no entanto, que os discursos e as práticas adotadas estarão sempre em comum acordo com os mesmos. A criação do Secretariado Coordenador de Educação Multicultural (SCOPREM), em 1991 (PORTUGAL, 1991), é, sem dúvida, um marco, pois assinala a emergência de um novo enquadramento legal assumido pelo Ministério da Educação, tendo como um dos principais articuladores o então ministro Roberto Carneiro.

O despacho normativo n.º 63/1991 que publicita a sua criação possui diversos elementos que devem ser analisados, a começar pela reificação do tradicional discurso da excecionalidade da cultura portuguesa no convívio com a diversidade. Sendo essas habilidades e competências adquiridas devido à sua longa história de contacto com outros povos, o que “[...] têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral”. A presente retórica se mostra ainda muito arraigada aos preceitos lusotropicalistas³³, o que impulsionou diversos questionamentos acerca dos limites e possibilidades de se pensar e propor uma educação intercultural que efetivamente promova um convívio que respeite e não negligencie as diferenças culturais³⁴.

À parte disso, ainda se pode acrescentar que não cabe a este trabalho adentrar nessas discussões de modo profícuo. Em termos gerais, o lusotropicalismo pode ser compreendido através da crença na especificidade do povo português para se relacionar com os trópicos, isto é, colonizá-los. Esta teoria foi elaborada pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre e se consagrou a partir da década de 1950 como propaganda de Estado durante o regime salazarista. Apesar de ter sido ignorada inicialmente (décadas de 1930 e 1940), foi acolhida, sobretudo, no contexto dos processos de descolonização na Ásia e na África, quando os países europeus foram forçados a reconhecer a independência das colónias.

O lusotropicalismo reitera assim que, devido à origem híbrida e pluricontinental, o povo português estaria habituado a uma multirracialidade, o que traria uma espécie de imunidade para o preconceito racial, uma vocação para a miscigenação e para o cristianismo fraternal. Segundo Castelo (1998), esses elementos dão a coerência interna ao mundo criado por Freyre (1940) na obra *O mundo que o português criou*. E, assim sendo, essa teoria evidencia uma forma própria de estar no mundo, ‘o modo português’ matizado por meio da sua individualidade na tolerância, fraternidade e cristandade (CASTELO, 1998).

³³ Cláudia Castelo discute algumas hipóteses explicativas para “[...] a persistência vinte anos após a independência das antigas colónias, de um discurso que acentua a ‘imunidade’ dos portugueses ao racismo, a sua predisposição para o convívio com os outros povos e culturas e a sua ‘vocação universalista’. Para a autora, sendo o ‘lusotropicalismo – teoria inventada’ com base em pressupostos históricos e numa imagem essencialista da personalidade do povo português, além de ter servido interesse político-ideológico conjunturais durante o Estado Novo, ajudou a perpetuar a imagem mítica da identidade cultural portuguesa, concedendo-lhe a autoridade ‘científica’ de que até aí não dispunha” (CASTELO, 1998, p. 14).

³⁴ A este propósito a cientista social portuguesa Marta Araújo afirma que “[...] o aparecimento da temática da diversidade cultural em Portugal a partir da década de 1990 foi construída através de um complexo discursivo que aponta o país como uma nação à vontade com a diferença” (ARAÚJO, 2018, p. 12). E que uma das explicações para esse fenómeno seria uma reapropriação do discurso e/ou mito da convivialidade colonial – o lusotropicalismo.

A pertinência desta discussão para este trabalho está centrada no fato de que é diante desse arsenal instrumentalizado pelo lusotropicalismo e disseminado no imaginário social português que a retórica da diversidade foi introduzida no País. Ao se partir do pressuposto de que os portugueses são dotados de tais artifícios de convivialidade, isto é, peculiarmente multiculturais, a interculturalidade seria quase um elemento natural neste espaço. Ou melhor dizendo, que tem sido naturalizado ao longo das narrativas históricas eurocêntricas que por vezes insistem em manter esse discurso.

Não se trata de adotar uma leitura determinista, tampouco de um ceticismo que colocaria a pesquisa em uma posição de descrença total sobre as mudanças comportamentais e culturais na sociedade portuguesa contemporânea. Contrariamente a esta perspectiva, o propósito do estudo é, no entanto, compreender se de alguma forma há um silenciamento ou pouca atenção dada às tensões motivadas pelo convívio com as diferenças culturais, mais propriamente aos casos de racismo e xenofobia. E se estes, por sua vez, estariam ou não resguardados nessa releitura do lusotropicalismo, pois, assim sendo, comprometeriam as práticas educativas interculturais ao invalidar o discurso democrático e antidiscriminatório e persistir com atos (neo)coloniais.

Continuando ainda no texto legislativo em análise – despacho normativo n.º 63/1991, reconhece, para a Europa, um futuro pluricultural, da mobilidade, da competência e da educação para todos. Adverte também sobre os problemas da convivência intercultural já em evidência, inclusive no continente, mas menos expressivamente em Portugal. Porquanto, algumas medidas deveriam ser tomadas, “[...] sobretudo de uma atuação que vise incentivar a educação cívica e contribuir para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença que deve envolver toda a ação educativa” (PORTUGAL, 1991). Justificando-se, dessa maneira, a criação do Secretariado³⁵ subordinado ao Ministério da Educação, que deveria planificar, lançar e acompanhar programas que, entre outras ações, contemplassem:

- a) A estreita articulação e comunicação entre os múltiplos projetos em curso no Ministério da Educação com incidência na temática multicultural, nomeadamente os projetos com crianças de etnias cabo-verdianas e ciganas e com crianças filhas de portugueses residentes noutros países, em curso na Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário; [...]
- f) A necessidade de ênfase no âmbito do Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo - PIPSE e do programa “Educação para Todos”, na resposta às

³⁵ Dentre as atribuições previstas para o Secretariado fica determinado: “2 - Ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, adiante designado por Secretariado, compete coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e às ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (PORTUGAL, 1991, p. 1275).

questões específicas patentes nas comunidades escolares mais acentuadamente heterogêneas;

g) A promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, em colaboração com as associações de pais e de estudantes e as autarquias. (PORTUGAL, 1991).

A despeito dessas medidas, salienta-se que as mesmas já denotam uma preocupação com a presença dos imigrantes no País e com os desafios impostos pela diversidade étnica nas comunidades escolares³⁶, sendo este Secretariado responsável pela promoção e apoio de projetos educativos voltados para a integração multicultural, embora ainda não tivesse sido postulada nenhuma diretriz no tocante à interculturalidade. Observa-se então que, semelhante ao caso espanhol, as assertivas interculturais aparecerão neste período marcadamente pelo crescente fluxo migratório, em oposição a outros países, como França, Alemanha e Inglaterra, onde a chegada da população imigrante aconteceu mais cedo. Neste sentido, tanto Portugal como a Espanha passaram de países de emigração a países de imigração nos anos de 1990.

De fato essa experiência contemporânea com a diversidade ocorreu carregada de novos significados e imperativos, pois, se por um lado se tratava de uma questão relativamente recente e ao mesmo tempo tangenciada pela constatação da urgente rutura com as práticas assimilacionistas, por outro a adoção do multiculturalismo enquanto projeto político e ideológico por alguns Estados também se mostrou problemática, como bem explicita o COE na Convenção sobre a Participação dos Estrangeiros na Vida Pública no Nível Local (COE, 1992). Desta feita, a educação intercultural se revelou, portanto, a alternativa retórica e procedimental a ser assumida a partir de então.

Visando dar uma forma mais clara sobre os contornos dessa temática e já sob o auxílio do Secretariado Entreculturas, foi criado o Projeto de Educação Intercultural por meio do Despacho Normativo 170/ME/1993 (PORTUGAL, 1993). À semelhança do que havia sido verificado quanto ao cenário escolar no País e devido à urgência em desenvolver mecanismos para lidar com o insucesso escolar das comunidades pertencentes às minorias

³⁶ Destaca-se ainda, neste âmbito, que o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) foi criado em 1987 com a finalidade de reforçar os meios educativos em zonas específicas para combater o abandono e insucesso escolar. No ano seguinte o Decreto-Lei n. 35/88 prevê a criação de escolas de intervenção prioritária, definindo-as como “[...] as que por se situarem em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias, ou assim definidas em programas específicos, determinam a aplicação de medidas igualmente específicas” (Artigo 4º, número 6) (PORTUGAL, 1988). Essas escolas foram regulamentadas por meio do Despacho Normativo 119/ME/1988 de 15 de julho, *Diário da República*, 2ª Série, n. 162, p. 6373-6374. Seguindo as orientações da CEE (77/486/CEE) referente à escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes, aponta-se também o Despacho Normativo 123/ME/1989, de 25 de julho, *Diário da República*, 2ª Série, n. 169, p. 7337-7338.

étnicas. O projeto vigente foi desenhado para um público específico e não se distancia dos indícios de 1991, antes os reitera. Porém, sendo ele nomeadamente uma das primeiras iniciativas³⁷ a incidir nesta área, não se pode desconsiderar as linhas que o orientaram, ou seja, sua estrita ligação com as escolas “[...] do ensino básico situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e com elevada percentagem de insucesso escolar” (PORTUGAL, 1993, p. 8312). Cabe ainda sublinhar que sua duração inicialmente foi prevista para dois anos letivos (1993/1994 e 1994/1995)³⁸, depois se estendeu por mais dois³⁹. Na primeira versão do projeto o Secretariado estava incumbido de entregar um relatório semestral ao Ministério da Educação.

Para contemplar a demanda da integração no País e, ao mesmo tempo, aprimorar os trabalhos já em execução, foi criado também o Alto Comissariado para a Imigração. Importante passo no sentido de se promover mais ações para os imigrantes no País, visto ser a imigração “[...] uma das áreas de elevado empenho do XIII Governo Constitucional, juntamente com a igualdade e a família, a regionalização e a investigação científica e tecnológica” (PORTUGAL, 1995). Previsto no Programa de Governo da época e voltado para um enquadramento normativo que lhe permitisse a devida atuação, tem-se também o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, afirmando ser uma resposta aos “[...] novos desafios que a Portugal se colocam como país de imigração requerem medidas de integração na sociedade das famílias de imigrantes e, em geral, das minorias étnicas, de forma a evitar situações de marginalização geradoras de racismo e xenofobia” (PORTUGAL, 1996).

Este órgão postula que a proteção dessas minorias é fundamental como uma forma para combater a intolerância e a discriminação. Merece destaque igualmente a centralidade dada à educação para a realização dessa tarefa, assim como “[...] através da acção da família, das escolas e das estruturas sociais, devendo fomentar-se o respeito mútuo e a compreensão entre pessoas de origens e culturas diferentes” (PORTUGAL, 1996). Entretanto, mantém-se uma retórica que esquiva das questões identitárias pulverizada pela narrativa das minorias étnicas (sem uma consistente definição) e, paradoxalmente, aos poucos se assume um

³⁷ A Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) introduziu o Projeto PREDI ‘A Escola na Dimensão Intercultural’ com o objetivo de criar condições que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento da riqueza de um contexto escolar multicultural. Dirigia-se aos alunos de origem cabo-verdiana e cigana alunos do 1º ano de escolaridade, e envolveu 35 escolas do 1º ciclo durante os anos de 1991 e 1993 (SEABRA *et al.*, 2016, p. 225).

³⁸ Os projetos foram desenvolvidos em nove núcleos, sendo voltados para o 1º e 2º ciclos e distribuídos em estabelecimentos de ensino localizados em Matosinhos, Amadora, Braga, Algés, Castelo Branco e Faro.

³⁹ Despacho Normativo 78/ME/95 de 12 de setembro, *Diário da República*, 2ª Série, n. 211, p. 10936-(2)-10936-(64).

discurso mais próximo do multiculturalismo⁴⁰ associado à ampliação dos direitos dos imigrantes nos espaços sociais.

A figura do Alto-Comissário tem como funções a promoção de consulta e o diálogo com entidades representativas dos imigrantes em Portugal e das minorias étnicas, assim como o estudo dessa temática “[...] em colaboração com os parceiros sociais, as instituições de solidariedade social e outras entidades públicas ou privadas com intervenção neste domínio” (PORTUGAL, 1996). Estas iniciativas se interseccionam com outras diretivas europeias. No quadro de referência da UE a educação intercultural aparece também ligada à verificação do pluralismo cultural e das contingências das políticas de integração, sobretudo em meados da década de 1980. Neste sentido, localizou-se sua definição em 1994, no Relatório sobre a Educação dos Filhos de Imigrantes (UNIÃO EUROPEIA, 1994).

Ainda que não a reconheça como uma novidade dentro das orientações da educação contemporânea, afirma-se a surpresa revelada pelo novo contexto acentuado pela diversidade cultural⁴¹. Então, percebeu-se mais nitidamente a partir deste momento o caráter ubíquo da interculturalidade, sobretudo sob o amparo de mecanismos de natureza jurídica correlacionando-a com a presença dos imigrantes⁴². Esta confirmação pode ser feita inclusive quando se examina a iniciativa do Parlamento Europeu relativa à criação, em 1991, de uma rubrica orçamental específica para promover a educação intercultural na Comunidade (UNIÃO EUROPEIA, 1994). Com efeito, o relatório traz ainda a ressalva de que nem todos

⁴⁰ Vale esclarecer que o conceito de multiculturalismo é controverso e permeado por tensões. Assume-se aqui a definição dada pela professora Abdallah-Preteuille, que afirma existir atualmente “[...] dois modelos de gestão da diversidade cultural: o modelo multicultural anglo-saxão, que oferece a possibilidade a toda pessoa de pertencer a uma comunidade diferente da do estado-nação e a orientação intercultural, de inspiração francesa que representa uma alternativa à corrente multicultural. [...] o modelo multicultural tem por base diferentes princípios que podem assim ser sintetizados: é dada a prioridade ao grupo de pertença, à localização espacial das diferenças, à uma jurisdição específica e complexa que garanta os direitos de cada grupo, ao reconhecimento do relativismo cultural e à expressão das diferenças no cenário público” (PRETCEILLE, 2001, p. 22-23, *apud* CANDAU, 2012, p. 43-44).

⁴¹ Este relatório vem na sequência de outro no mesmo domínio: COM (91) 29 final. Destaca-se que neste documento a orientação para a educação intercultural vinculava-a aos menores de famílias com dificuldades. Apesar de prevê-la dentro das medidas para facilitar o acesso das populações a serviço e direitos sociais, isto é, uma política social global mais abrangente, é notória a narrativa do combate à pobreza e sua estreita relação com a imagem dos imigrantes, refugiados e das minorias étnicas. Inclusive registando “[...] a pobreza, em sentido convencional, como um Indicador do grau de Integração (ou não integração) social e económica” (UNIÃO EUROPEIA, 1991, p. 7).

⁴² Cumpre esclarecer que o relatório também traz a pauta da interculturalidade dentro do tópico sobre situações específicas: ciganos, viajantes e itinerantes. Reitera que sendo os ciganos europeus há séculos e não tendo Estado de referência devido às suas características próprias, fazem e farão parte dos grupos em migração. “Encarregar-se efectivamente da escolaridade dos seus filhos será um elemento essencial do seu desenvolvimento humano e do seu êxito social, da mesma forma que uma educação intercultural será um poderoso meio de comunicação e compreensão entre culturas” (UNIÃO EUROPEIA, 1994, p. 11).

os Estados membros haviam avançado nessas iniciativas, oscilando mediante seu histórico de imigração, tal como pela percepção do seu impacto sobre a evolução das sociedades⁴³.

Apesar dos dados levantados, é preciso frisar que a diversidade cultural é tratada nos documentos sob uma égide positiva e enriquecedora. Todavia, sem se esquivar de uma percepção da mesma enquanto elemento conflitivo no seio da comunidade e, por isso, deveria seu controle ser mantido, atentando-se para a dificuldade em conciliá-la com a identidade nacional comum europeia. Sendo este, provavelmente um dos maiores presságios.

A valorização do pluralismo e a conceção da diversidade cultural e linguística enquanto elementos internos à comunidade se torna uma interpretação tutelada pela própria história do continente, acrescida igualmente pela entrada dos novos parceiros. Ou seja, o próprio alargamento da UE coloca a pluralidade como um fator enriquecedor, principalmente por não ser alheio à sua configuração. Entretanto, reconhece que compromete e dificulta a ambição de construir uma Europa integrada pelos valores europeus comuns, sublinha-se, Ocidental⁴⁴. Haja vista os processos de negociação relativos às trocas culturais, os imperativos colocados pelos diversos grupos que convivem nesses espaços e os conflitos decorrentes de uma administração pautada pela exclusão e negação das diferenças.

No que diz respeito à elaboração de atividades práticas, principalmente consubstanciadas em projetos-piloto regulamentados em consonância com a rubrica parlamentar, o Relatório sobre a execução das medidas previstas em 1989 (UNIÃO EUROPEIA, 1996) apresenta um balanço e declara que a situação das comunidades ciganas é, geralmente má e, no domínio escolar, particularmente alarmante. Isto tendo em vista que as políticas conduzidas em relação aos ciganos e viajantes foram políticas de negação da sua cultura e da sua própria existência enquanto pessoas e grupo de várias formas, isto é desde a exclusão à assimilação e suas péssimas condições (UNIÃO EUROPEIA, 1996).

⁴³ E prossegue a assertiva sinalizando igualmente seu reflexo na divulgação das práticas de educação intercultural: “[...] uma observação análoga é válida para o grau de divulgação atingido pelas práticas de educação intercultural. Embora os Estados-membros considerem que essa divulgação deve atingir todos os alunos, incluindo os das regiões (cada vez mais raras) em que quase não há imigrantes, são as regiões de forte imigração as que desempenham um papel pioneiro na adopção destas novas práticas educativas. Muitos Estados-membros sublinham o papel positivo dos projectos-piloto apoiados pela Comissão neste contexto” (UNIÃO EUROPEIA, 1994, p. 21).

⁴⁴ Luuk van Middelaar, acerca dessa transição, considera que a reunificação alemã traz uma aceleração para as discussões sobre o futuro da Europa a partir da primeira metade da década de 1990, visto que “[...] a união monetária que se pretendeu no final de 1989 já não parecia mais suficiente como resposta à Queda do Muro. Lentamente, incorpora-se a noção de que por trás da Cortina de Ferro viviam mais de cem milhões de indivíduos que se consideravam ‘europeus’. Um continuado fortalecimento ‘político’ da Europa parecia necessário. A Comissão e o Parlamento já achavam isso havia tempo, mas também alguns governos começaram a defendê-lo” (VAN MIDDELAAR, 2017, p. 317).

Decorrentes de pedagogias opressoras permeadas por poderes negacionistas e assimilatórios, as tensões se transformaram em conflitos, o que confirma que não basta apenas uma educação intercultural, tendo em conta a impossibilidade de sua execução dentro desses espaços. Logo, conclui-se que “[...] isso significa que um balanço em matéria de escolaridade é também em larga medida um balanço em matéria de política global, e que o advento de uma pedagogia intercultural passa pelo desenvolvimento de uma política intercultural” (UNIÃO EUROPEIA, 1996, p. 9). Pergunta-se então: Que grau de prioridade será atribuída a essa política diante de uma agenda tão extensa? Como atuará a sua negociação dentro da comunidade? Em que parâmetros serão usados para avaliar sua implementação, visto o direito de subsidiariedade definido e defendido por seus membros?

3.5 Visões sobre a interculturalidade através das normatizações do Conselho da Europa e da legislação educacional portuguesa

As indagações colocadas anteriormente estão relacionadas com a mudança no formato da UE, que se encontra contingenciada por desafios de outras ordens que não apenas o económico. Sendo, portanto, necessário expandir sua jurisdição para outras áreas. É neste sentido que esse novo formato aparecerá diluído em alguns momentos e em outros, bem concentrados em suas diligências legais. No limite, até o ano de 2005, o diálogo intercultural e a diversidade não foram incluídos na centralidade das políticas da CE, o que não representa imaginar uma completa ausência. Haja vista a grande mobilização de outros organismos, particularmente a Unesco e o COE, que pressionaram e exigiram um novo posicionamento dos países. Contudo, quando se analisou o jornal oficial, compreendendo-o como uma das principais fontes, visto que publicita o acervo documental produzido pela UE – composto pelos pareceres, relatórios, comunicados, dentre outros, deparou-se com diretivas que atentam ao assunto de interesse desta pesquisa. Quais seja: educação, diversidade cultural, migração e interculturalidade.

Utilizou-se esses descritores para localizar e definir os documentos a serem investigados mais pormenorizadamente. Assim procedendo, concluiu-se que, muito embora seja extenso o volume de publicações, resultado do trabalho realizado sobretudo pela CE/UE, com algumas exceções, não há o registo de um modelo concreto para a gestão da diversidade. Apesar das políticas culturais e sociais, elas permanecem muito próximas da retórica

tradicional⁴⁵, que concebe a crescente imigração como desencadeador e, em alguns casos, promotor, da diversidade cultural⁴⁶. Essa imprecisão é refletida na dificuldade para implementar o diálogo intercultural enquanto ferramenta para gerir a diversidade. E, por conseguinte, leva parte de seus membros a não exprimir muitos esforços para contornar esse impasse.

Conclui-se, dessa maneira, que, contrariamente ao posicionamento do COE, a CE/UE não assume uma definição mais precisa sobre o diálogo intercultural como resposta à crescente diversidade e alternativa às propostas adotadas em outros momentos. E, portanto, abre margens para uma dubiedade conceitual. O que confere igualmente um peso controverso em sua aplicabilidade e em suas dimensões, como se clarifica a seguir.

A partir dos anos 2000, em nível governamental, identificou-se uma maior articulação em Portugal, consubstanciada por meio do Decreto-Lei n. 6/2001, que versa sobre a reorganização e a gestão curricular do sistema básico de ensino, bem como reconhece e oficializa o ensino do português como Língua Não Materna (PNL) (PORTUGAL, 2001a). A concentração neste momento foi na aprendizagem das competências linguísticas no ensino do português para estrangeiros com outra língua materna. E não no incentivo ao desenvolvimento e preservação da língua dessas minorias nacionais enquanto elemento essencial da própria identidade. Não por acaso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Recomendação n. 1/2001, que versa sobre minorias, educação intercultural e cidadania, recomenda que:

- i) Seja promovida a educação interlinguística, de modo a facilitar o desenvolvimento da aprendizagem das línguas maternas, devendo também ser disponibilizados meios para o ensino do português como língua não materna, tendo sempre em conta que a língua é um instrumento de comunicação e não um recurso para sustentar ou promover o domínio cultural e económico. (PORTUGAL, 2001d, p. 4392).

A mobilização ocorreu do mesmo modo na esfera internacional a partir da conferência da Rede Europeia de Conselhos de Educação (EUNEC) sobre mobilidade, cidadania e educação intercultural, realizada em 2001, na cidade de Madrid, voltada para

⁴⁵ No Parecer do Comité das Regiões sobre a Educação Intercultural (97/ C215/ 4) se encontra a definição do termo ‘multicultural’ por meio de sua conotação descritiva, que apenas designa a coexistência, em um país, de várias referências culturais. Em contrapartida, defende que o termo ‘intercultural’ é compreendido “[...] pela interação dinâmica e o intercâmbio entre culturas, devido a movimentos migratórios (que podem ser recentes ou terem ocorrido há séculos). Assim, o CR, decidiu concentrar às suas observações na dimensão intercultural da educação” (UNIÃO EUROPEIA, 1997, p. 21).

⁴⁶ Para mais informações ver: Parecer, Comité de Regiões (98/C 180/11), Decisão n. 1934/2000/CE, COM (2002) 401 final - 2002/0165(COD). Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/HIS/?uri=CELEX:52002PC0401>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

uma melhor compreensão sobre políticas europeias de integração, acolhimento e educação intercultural no combate à exclusão. No mesmo período se pode mencionar igualmente o memorando sobre aprendizagem ao longo da vida (PORTUGAL, 2001c) produzido pela CE/UE. Destaca-se sua importância enquanto empreendimento em escala europeia nesta área, isto é, objetivando pensar e elaborar uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida, tanto em termos individuais quanto institucionais, bem como abrangendo todos os domínios da vida pública ou privada (PORTUGAL, 2001c). Refere-se ainda à necessidade de promover uma reflexão mais atenta às questões concretas e que permita, aos indivíduos, participar na construção e reconstrução do seu mundo de forma ativa. Sendo, portanto, a maneira de criar esta relação, este encontro entre espíritos e culturas o ponto de partida para a construção de uma educação com um autêntico metasaber intercultural.

14 - O reconhecimento pelas instâncias internacionais da actualidade em promover uma discussão pública e alargada sobre os contornos e os conteúdos das democracias na Europa, sobre os direitos humanos e a sua universalidade, sobre os direitos de participação dos cidadãos, sobre o direito à diferença das minorias étnicas e culturais, justifica, no domínio da educação, novas acções e novas atitudes. Na verdade, a educação como paideia, no momento em que o novo é a grande questão do mundo contemporâneo, não pode afastar-se das respostas a dar aos problemas que afligem a Humanidade. (PORTUGAL, 2001c, p. 11793).

Após constatar a insuficiência do cargo do alto-comissário enquanto resposta nacional a problemática para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, foi realizado o reenquadramento do Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) (PORTUGAL, 2002). Para além de ser alocado na dependência direta do Primeiro-Ministro, visando mais agilidade e eficácia em suas ações, a mudança buscou ampliar os meios humanos e logísticos de sua atuação. Desta forma, foi estabelecido, no artigo 1, n. 2, a missão de:

2 - promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão, assim como acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica. (PORTUGAL, 2002).

Apesar da maior dimensão dada ao ACIME com esse formato de estrutura interdepartamental, o mesmo suprime a distinção especial que a educação havia recebido em 1996. Em caráter semelhante ao observado, pode-se inserir também o Secretariado

Entreculturas (PORTUGAL, 2001b),⁴⁷ idealizado com a finalidade de planejar ações que contribuíssem para o (re)conhecimento da diversidade de culturas presentes na sociedade portuguesa. Mostrando a interculturalidade como uma realidade que deveria ser assumida por toda a sociedade, transcendendo o próprio sistema educativo. Para tanto, caberia ao ACIME desempenhar “[...] o acompanhamento e dinamização de políticas activas de combate à exclusão, estimulando uma acção horizontal interdepartamental, bem como o estudo da temática da inserção dos imigrantes e das minorias étnicas” (PORTUGAL, 2001b).

E entre as competências genericamente definidas ao Secretariado estão:

- 7- b) a promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, em colaboração com as associações de pais e de estudantes e as autarquias locais;
- c) O lançamento de concursos nas escolas subordinados a temas relativos aos direitos humanos e aos valores da solidariedade e do respeito pela diferença;
- d) A realização de um inquérito nacional aos valores da juventude escolar portuguesa em matéria de tolerância e convivência multirracica e pluricultural. (PORTUGAL, 2001b).

Regista-se que em 2004, por meio de um processo de reestruturação, o Secretariado passou a compor a estrutura do ACIME, transferindo assim sua equipe para esse novo espaço e integrando-a principalmente ao Gabinete de Educação/Formação (GAF/Entreculturas), pois a finalidade era justamente capitalizar a experiência em formação para a interculturalidade, associando-a ao plano de atividades do ACIME. Tal procedimento foi justificado pela necessidade de adaptação às novas circunstâncias do trabalho até então desenvolvido pelo Entreculturas (PORTUGAL, 2005). A a educação intercultural, tal como a ambiental e a do consumidor, eram concebidas no campo da Educação para a Cidadania Democrática, e, portanto, não era, “[...] um problema das minorias ou dos imigrantes, nem se resume a uma questão ética, diz respeito a todos e é um ‘problema’ da sociedade de acolhimento” (PORTUGAL, 2005, p. 149).

É possível deduzir dois aspectos que, acredita-se, consolidam-se como marco na construção do discurso da interculturalidade em Portugal no campo pedagógico. Destaca-se, em primeiro lugar, a viragem na retórica (ou tentativa) para desvencilhar a imagem dos imigrantes e das minorias étnicas como únicos ou exclusivos propulsores do ‘problema’ da

⁴⁷ O Secretariado foi apresentado como uma medida para ampliar a atuação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que ficava mais focada no âmbito educacional. Sendo assim, a nova proposta entendia a interculturalidade como uma área que atingia todas as esferas sociais e deveria ser assim assumida por todos “[...] quer pela Administração Pública, seja central, regional, ou local, quer por organizações não governamentais, quer, ainda, pelos agentes sócio-económicos, transcendendo o próprio sistema educativo” (PORTUGAL, 2001b).

diversidade no País, ao assumir agora uma narrativa com um viés mais abrangente e acolhedor. Por outro lado, não se pode menosprezar a diluição da pauta educacional na esfera do ACIME, o que acabou por representar iniciativas pontuais, isto é, sem continuidade.

Em certa medida, assistiu-se a uma transferência de responsabilidade que, ao centralizar no Alto-Comissariado as atividades de integração, e sendo essa tanto extensa quanto complexa, assumiu-se um caráter mais reativo. O que na prática não é nem particularizante o suficiente para a demanda em questão, tampouco universalizante. O referencial epistemológico também apresenta inconsistências semelhantes às já identificadas nos documentos da CE/UE.

Cabe ressaltar que não se trata de um menosprezo pela área educativa, ao contrário, ela é ampliada de tal modo que perde a consistência. Pulverizada em ações e projetos que soa claramente como uma tentativa de resposta às orientações do COE e da CE/UE, principalmente por se desvincular da retórica do multiculturalismo e assumir a interculturalidade enquanto projeto de gestão da diversidade. Contudo, não se converte em uma estratégia estatal de combate à exclusão social e escolar, nem na valorização dos diferentes saberes e culturas, sobretudo por não haver continuidade e instrumentalização capaz de atingir as comunidades escolares, os alunos e os encarregados de educação de modo efetivo. Aspira-se, assim, por respostas emergenciais, mas sem recorrer à raiz do problema. É o que defende Leite (2002 *apud* SEABRA *et al.*, 2016, p. 70), “[...] quando comparamos a legislação da época com as realidades vividas no quotidiano do sistema, em geral, e das escolas, em particular, detetamos enormes desencontros, deslocando-se a orientação vanguardista para o domínio dos discursos e não para o domínio do real”.

Embora a autora tenha se referido à década de 1990, acredita-se que sua constatação pode também ser estendida para períodos posteriores, visto que decorreu da mesma maneira um expressivo crescimento das iniciativas legislativas através de projetos, programas e investigações, mas que nem sempre houve um acompanhamento, tampouco manteve um certo nível de coerência. Logo, não refletindo, grosso modo, necessariamente um aumento e qualidade nas práticas educativas e no desenvolvimento de novos comportamentos sociais através do reconhecimento do direito à diferença e do posicionamento contrário a todas as formas de discriminação e desigualdade social – como se presume ser uma das finalidades da educação intercultural.

Entre os anos 2000 e 2010 se pode apontar a criação do Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI, I.P.) (PORTUGAL, 2007a), que consagrou-se pela fusão do ACIME, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa

Escolhas⁴⁸, da estrutura de missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas, tendo sido incumbido de “[...] colaborar na concepção, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais, relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões” (PORTUGAL, 2001e), conforme seu artigo 3º, 1. Dentre as suas atribuições, duas merecem destaque:

- 2 - d) Combater todas as formas de discriminação em função da raça, cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, através de acções positivas de sensibilização, educação e formação, bem como através do processamento das contra-ordenações previstas na lei;
- e) Promover a interculturalidade, através do diálogo intercultural e inter-religioso, com base no respeito pela Constituição, pelas leis e valorizando a diversidade cultural num quadro de respeito mútuo. (PORTUGAL, 2001e, artigo 3º, 2).

É neste sentido que, defrontado pela emergência de um contexto evidentemente cada dia mais multicultural e da necessidade de um plano global que fosse capaz de sistematizar os objetivos e compromissos do Estado para com a inserção e o acolhimento dos imigrantes, foi apresentado então o Plano de Integração dos Imigrantes (PORTUGAL, 2007b). Organizado a partir de um conjunto de 120 medidas em diversas áreas de atuação, sendo a interculturalidade uma constante em boa parte delas, a resolução contempla a imigração através de um discurso positivo, identificando-a pelos contributos económico, social e cultural. No campo educativo prescreve iniciativas que vão desde a formação dos docentes, o envolvimento das famílias migrantes nas escolas, o investimento em recursos materiais interculturais a encorajamento para a investigação no domínio da educação intercultural.

Somando-se, assim, às mobilizações e diligências internacionais – mais propriamente a decisão do Parlamento Europeu e do Conselho da UE, amparada pelo COE, que consagraram o ano de 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural (PORTUGAL, 2007c). Distinção vista como uma oportunidade para Portugal reforçar o seu empenho nesta matéria, delegando a ACIDI, I.P. para assumir esse papel, que deveria ser iniciado pela elaboração de um Programa de Ação tendo, como metas gerais:

- a) Promover e realçar o diálogo intercultural, enquanto forma de contribuir para a diversidade e permanente evolução da sociedade;

⁴⁸ Lançado em sua primeira versão para atuar na prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais vulneráveis de Lisboa, Porto e Setúbal, visa a formação social e pessoal, a formação escolar e profissional e a formação parental. Seu formato foi alterado em 2006, adquirindo assim uma vertente mais centrada na inclusão social de crianças e jovens provenientes de situações sociais mais vulneráveis, dando-se uma maior atenção aos descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Os bons resultados desse projeto mantiveram-no em vigor até o momento (PORTUGAL, 2001e).

- b) Sensibilizar todos os cidadãos, em especial os jovens, para a importância do desenvolvimento de uma cidadania europeia activa e aberta ao mundo que respeite a diversidade cultural;
- c) Salientar a importância da contribuição das diferentes culturas e expressões da diversidade cultural para o património da sociedade portuguesa. (PORTUGAL, 2007c, Ponto 3).

O diálogo intercultural aparece como uma direcção para se atingir o objetivo de gestão da diversidade cultural, apesar de não recorrer a nenhum aporte conceitual específico, mantendo uma visão mais ampla e difusa sobre o mesmo, porém sem ignorar sua potencialidade; ao invés disso, transforma-o em sua insígnia⁴⁹.

Seguindo com o critério de análise comparativa, há que se desvelar que nesta década o COE estabeleceu sucessivos documentos no intuito de desenvolver uma pesquisa conceitual sobre a educação intercultural com vistas à adaptação terminológica e definição clara de seu conteúdo e contexto. Reiterando a similar importância na intensificação da produção de materiais didáticos, métodos de aprendizagem capazes de instrumentalizar os signatários e permiti-los proceder para um currículo dentro da dimensão intercultural (COUNCIL OF EUROPE, 2003a).

Entretanto, deve-se destacar que, a respeito dessas orientações, o item que sintetiza o que tem sido defendido nesta dissertação, e que ela comporta, trata do reconhecimento de que “[...] a gestão da diversidade não é um problema que as escolas devam viver sozinhas, mas diz respeito a toda a sociedade, particularmente no que tange às políticas implementadas na vida social, familiar e no domínio das migrações” (COUNCIL OF EUROPE, 2003a). Seus desdobramentos corroboram com a problemática deste trabalho, pois abre o debate sobre a inoperância dos projetos educativos anteriormente adotados, que se sustentavam em uma lógica excludente e, por sua vez, incompatível com a valorização das diferenças e respeito pelos direitos humanos. Mas não somente neste aspeto, a virtuosidade desta declaração ocorre também pelo fato de, efetivamente, verbalizar o diálogo enquanto meio de participação cultural de todos os membros da sociedade e, por consequência, reconhecê-lo como uma notória ferramenta na prevenção e resolução de conflitos.

⁴⁹ “O diálogo intercultural constitui uma dimensão importante de diversos instrumentos e políticas, em diferentes domínios, designadamente da educação, da aprendizagem ao longo da vida, da cultura, da cidadania, do emprego e dos assuntos sociais, da juventude, do desporto da igualdade entre os géneros, da luta contra a discriminação e a exclusão social, da luta contra o racismo e a xenofobia, da política de integração dos imigrantes, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável.” (PORTUGAL, 2007c, p. 4431).

Embora a trajetória rumo ao escopo terminológico tivesse iniciado relativamente há pouco tempo, registadas após sucessivas articulações⁵⁰ do COE, sendo elas entre os ministros responsáveis pelas questões migratórias, educacionais e culturais, reflete que, aos poucos, o mesmo se materializava na tentativa e comprometimento em aprimorar os princípios da interculturalidade. Cita-se a Declaração de Wroclaw (COUNCIL OF EUROPE, 2004) como mais um desses suportes, tratando-o juntamente com os desafios da cooperação europeia naquele momento. Convergindo com as constatações anteriores, em 2005 a Declaração de Faro (COUNCIL OF EUROPE, 2005) pode ser interpretada como a síntese desse processo e a moção a um projeto de gestão da diversidade comprometido com a construção de uma sociedade mais solidária, capaz de reforçar a coesão social dentro das dimensões educativa e cultural. E, por isso, explicita sua aversão às teses dos choques culturais⁵¹.

Portanto, evidenciado está que a conceção e os contornos do diálogo intercultural, segundo o COE, não foram estabelecidas de forma repentina e que sofreu ajustes ao longo de sua prática, sendo assim mais que revisitada, mas também reparada. Não apenas enquanto protótipo instrumental ao serviço dos Estados-membros, mas igualmente pelos embates empreendidos pelos movimentos sociais, pelas novas investigações académicas acerca do assunto, bem como pelas observações empíricas desempenhadas em diversos lugares e que no limite apresentavam seus impasses e a correlata necessidade de se explicitar não apenas seu carácter político e ideológico mas, sobretudo, seus suportes metodológicos.

A respeito desse assunto, a Unesco⁵² mais uma vez se destaca como vanguardista e legítima apoiadora do diálogo intercultural, e, juntamente com ela, o COE reconhece e valoriza o espírito cooperativo e declara seu apreço pelas parcerias com a UE, a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) e as Nações Unidas. Informa igualmente

⁵⁰ Destaque para a iniciativa da Unesco que, em 2002, através da Resolução 57/249, adota o dia 21 de maio como o Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2003). Neste segmento se tem também, em outubro de 2003, em Opatija, na Croácia, a Conferência sobre o novo papel e as novas responsabilidades dos ministros da cultura no início do diálogo intercultural, com a devida consideração pela diversidade cultural CM(2004)18. Evento no qual foi assumido o Projeto de Declaração sobre o Diálogo Intercultural e Prevenção de conflitos. Disponível em: <http://www.ericarts-institute.org/web/files13/en/OpatijaDeclaration.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

⁵¹ Neste sentido, reafirma sua visão “[...] com base nos princípios da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, democracia e Estado de Direito. Rejeitamos a ideia de um conflito entre civilizações e, em vez disso, estamos convencidos de que o aumento do investimento em cooperação cultural - no sentido amplo - e diálogo intercultural trará benefícios a longo prazo para a paz e a estabilidade internacional, inclusive em face da ameaça terrorista. Trabalharemos para um diálogo genuíno e aberto entre culturas, com base no entendimento e respeito mútuos” (CONSELHO DA EUROPA, 2005, p. 2).

⁵² Em 2006 a Unesco publicou suas Diretrizes para a Educação Intercultural (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2006).

seu apoio à proposta da CE/UE de declarar 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural.

Acredita-se que, embora o prenúncio das diretrizes interculturais tenham aparecido no Livro Branco, proposto e criado para esse fim, os documentos analisados até ao presente momento possibilitam afirmar que não se está mais diante de um rascunho em branco. O COE declara suas convicções sobre as novas formas de gerir os Estados multiculturais; e essas representações são nitidamente uma projeção e uma aposta nas potencialidades culturais, perpassadas por seus (des)encontros, conflitos, estranhamentos, mas que podem (e devem) ser muito frutíferas em longo prazo, contribuindo para a paz e a estabilidade internacional, inclusive em face da ameaça terrorista.

Assim, em 2008 foi publicado o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2008), solicitado há algum tempo pelos Estados-membros e que pode ser considerado, deste modo, um produto do debate democrático que constitui um elemento central do próprio diálogo intercultural, exatamente como revela ao longo de seu texto. Sua estrutura está dividida em cinco abordagens políticas de ação para viabilizar o diálogo intercultural, sendo elas: a) governação democrática da diversidade cultural; b) cidadania democrática e participação; c) aprender e ensinar as competências interculturais; d) espaços de diálogo intercultural; e d) diálogo intercultural nas relações internacionais. Estamos diante de um tratamento orientado para a gestão da diversidade aberto aos desdobramentos futuros devido à própria flexibilidade e incompletude inerentes à matéria em questão⁵³.

Para melhor compreender a relevância de se trazer essas duas características à discussão, lança-se agora a análise da forma como essa conceção específica, isto é, elástica e inconclusa do diálogo intercultural, tornou-se uma componente importante ainda que, por vezes, contraproducente para o pensamento, a elaboração e execução das políticas voltadas para a educação intercultural. Postula entre as preocupações do COE, após a realização de consultas para a escrita do livro, que as abordagens tradicionais da gestão da diversidade já não se adequam às sociedades, que se apresentam com um nível de diversidade sem precedentes e em constante movimento. Não sendo, por sua vez, o multiculturalismo, tampouco o assimilacionismo, a resolução para essa demanda, mas sim o diálogo

⁵³ Essa constatação pode ser aferida na retórica a seguir: “[...] o presente documento procura fornecer um quadro conceptual e servir de guia aos decisores políticos e aos profissionais. Todavia, o diálogo intercultural não pode ser prescrito pela lei, deve permanecer um convite aberto à aplicação dos princípios fundamentais definidos neste Livro Branco, à execução flexível das diversas recomendações nele enunciadas e à participação no debate actual sobre a organização futura da sociedade” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 7).

intercultural. Porém, após a coleta de dados dos participantes inquiridos, o COE concluiu que:

O sentido da expressão “diálogo intercultural” permanece impreciso. O documento utilizado na consulta convidava as partes interrogadas a proporem uma definição, o que se mostraram relutantes em fazer, sobretudo por o diálogo intercultural não ser uma norma nova e imutável, simples de definir e aplicável directamente a todas as situações concretas. Esta hesitação revelou igualmente uma incerteza genuína quanto ao significado concreto do diálogo intercultural. (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 12).

Em linhas gerais, o livro pode ser interpretado como um diagnóstico por meio da retrospectiva perpassada pelas principais iniciativas do COE e de outras entidades internacionais e pelo desejo de delinear mais objetivamente sua tessitura visando contribuir para sua operacionalização. No que diz respeito a seu retrospecto, medita sobre os eventos históricos experienciados no continente europeu – nomeadamente as duas guerras mundiais e o nazismo como claros exemplos de negação da humanidade vividos durante o século XX, e menciona que os valores democráticos que preconizam são universais. Todavia, negligencia e omite outros eventos vividos pelos europeus fora do continente e que também atentaram contra a humanidade, basta pensar nas lutas pela independência na Ásia e na África.

Deste modo, as novas mudanças a serem implantadas para uma tomada de posição diante desta realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas, devem levar em consideração a potencialidade do diálogo intercultural, visto que ele

[...] pode servir variados objectivos, no âmbito do objectivo primordial que é a promoção do respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pelo Estado de Direito. [...] é uma característica essencial das sociedades inclusivas, nas quais nenhum indivíduo é marginalizado ou excluído. É um poderoso instrumento de mediação e de reconciliação: através de um compromisso essencial e construtivo que ultrapassa as clivagens culturais, ele responde às preocupações relativas à fragmentação social e à insegurança, favorecendo, ao mesmo tempo, a integração e a coesão social. (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 21).

Mesmo mediante essa distinção, depreende-se igualmente seus limites e possibilidades, pois não resta dúvidas de que as soluções não são simples, tampouco aparecem prontas. Neste sentido, o diálogo intercultural não é uma panaceia nem a resposta para todas as questões. Logo,

É necessário reconhecer que o seu alcance pode ser limitado. Diz-se frequentemente, e com razão, que é impossível dialogar com quem se recusa a dialogar, ainda que isso não dispense as sociedades abertas e democráticas da obrigação de propor constantemente oportunidades de diálogo. Por outro lado, dialogar com quem está disposto a dialogar, mas não partilha – ou não partilha inteiramente – os “nossos”

valores, pode constituir o ponto de partida de um processo de interação prolongado, no fim do qual é perfeitamente possível chegar a acordo quanto à importância e à aplicação concreta dos valores dos direitos humanos, da democracia e do primado do Direito. (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 22).

De forma estrita, os desígnios do diálogo intercultural “[...] ajuda-nos a evitar os obstáculos das políticas identitárias e a permanecermos abertos às exigências das sociedades modernas” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 23). Consagra-se assim sua evidente oposição ao multiculturalismo enquanto política de gestão da diversidade e integração dos imigrantes por acreditar que o mesmo partilhava, frequentemente, “[...] a mesma concepção esquemática de uma sociedade onde maioria e minoria estão em oposição, distinguindo-se apenas por defender a separação da minoria, em vez de preconizar a sua assimilação na maioria” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 23). O termo é negado principalmente por meio da definição de ‘diversidade cultural’ postulada na Declaração de Opatija, assinada em 2003 (ver nota de rodapé n. 49), a qual a concebe para além das percepções de cultura ‘minoritária’ e ‘majoritária’, pois esse padrão estigmatiza e categoriza as culturas e as comunidades de maneira estática. Essa alteração e tentativa de abandono dessa dupla dicotomia – minoria/maioria e singular/universal, buscando uma compreensão mais inclusiva da diversidade, já havia sido mencionada. Contudo, tal tentativa nem sempre foi desempenhada com sucesso, pois, apesar de suprimi-la na referida Declaração, ela retorna no Livro Branco.

Assim sendo, e para não deixar dúvida, o COE afirma que, ao contrário dos dois modelos anteriores, a assimilação e o multiculturalismo, o diálogo intercultural “[...] admite o papel essencial do sector associativo da sociedade civil onde, sujeito a um reconhecimento mútuo, o diálogo intercultural pode constituir uma solução para os problemas da vida quotidiana que os Governos são incapazes de resolver sozinhos” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 26). Em relação ao contexto educacional formal, reitera que, sendo as escolas vetores importantes de preparação dos jovens para a vida de cidadãos ativos, elas “[...] devem ajudar os jovens a compreender e a dominar os valores fundamentais da vida democrática, apresentando o respeito pelos direitos humanos como fundamento da gestão da diversidade e estimulando a abertura às outras culturas” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 28).

A fim de otimizar e articular essas medidas nos territórios nacionais de seus Estados-membros, o COE sugere a “[...] criação de um comité interministerial, de um ministério especial para a integração ou de uma unidade dependente do Gabinete do

Primeiro-Ministro” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 48) para, assim, elaborar e aplicar os chamados ‘planos de ação nacionais’. Os mesmos deveriam ser fundados nas normas internacionais dos direitos humanos, bem como nas deste Conselho em conformidade com as recomendações do Livro Branco.

Perpassada a leitura e interpretação dessa primeira década, é possível afirmar que as normatizações portuguesas estão em comum acordo com os preceitos elencados até o presente momento, visto que as mudanças implantadas em nível nacional a partir do ano 2000 representam, sem dúvida, um importante avanço em direção a uma educação para a interculturalidade, bem como a uma educação que busca contemplar, debater e apreciar a diversidade cultural. Cumpre, no entanto, avaliar também quais os impactos dessas normatizações no cotidiano escolar. No limite, interessa perceber como esse discurso uníssono vocacionado para a integração nesse espectro pluralista tem reverberado nos espaços educativos. Ou seja, averiguar se há coerência e consistência entre o que está prescrito e o que tem sido executado.

Faz-se necessário, então, analisar as principais medidas empreendidas a partir de 2010, tendo como ponto específico a criação e o desenvolvimento do Selo Escola Intercultural em 2012. Este ponto se concentra no cerne do objeto de estudo desta pesquisa. Isto porque, como se verá logo adiante, o estudo de caso desenvolvido foi realizado nos Agrupamentos de Escolas Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas, na cidade do Porto, ambos distinguidos por esse Selo. Materializando-se, desta maneira, a triangulação dos dados aferidos, isto é, correlacionando-os com as orientações do COE e da CE/UE (nível macro), com o quadro legislativo português (nível meso) e as práticas educativas interculturais premiadas nas escolas (nível micro).

CAPÍTULO 4 - O SELO ESCOLA INTERCULTURAL

4.1 Das narrativas discursivas às práticas educativas

No capítulo anterior identificou-se, por meio da análise das fontes documentais, a relevância dada à questão multicultural no continente europeu entre o final do século XX e o início do XXI. Observou-se que essa notoriedade se relaciona também ao fato de que organizações internacionais, como a Unesco e o COE, terem desempenhado um rigoroso e importante papel no reconhecimento das diferenças étnicas, linguísticas e culturais enquanto elementos constitutivos das sociedades. Em sequência, elaboraram diversas orientações chamando a atenção dos países da UE para a necessidade de pensarem e proporem políticas públicas que contemplassem essa diversidade, sobretudo, as destinadas à educação.

Tal necessidade está hoje presente por quê? Provavelmente porque, mesmo não sendo um problema recente, tampouco inédito no campo da educação, a questão da diferença tem sido por vezes negligenciada ou tratada sem o devido rigor e parece ter reaparecido como fenômeno intrínseco à gestão e manutenção dos Estados multiculturais. Assim sendo, passou a exigir a incorporação da dimensão cultural nas questões relativas à integração das chamadas minorias e os organismos internacionais e parte dos Estados-nação europeus recorrem-se para tanto, a uma ‘nova retórica’, a interculturalidade, vista como aliada para garantir a coesão social, ordem e paz dentro e fora dos Estados nacionais incubidos de administrarem essa diversidade.

Deste modo, interroga-se: a retomada da diversidade cultural que decorreu no final do século XX, além de ser entendida como um indício da realidade multicultural dos Estados, pode igualmente ser vista como uma possibilidade para se desenvolverem novas práticas educativas, isto é, experiências que transcendam o modelo assimilacionista e monocultural? Até que ponto essas ações têm atuado para questionar as diferenças e desigualdades construídas historicamente? O discurso propagado acerca da interculturalidade se aproxima de uma vertente funcional ao sistema vigente? Ou se posiciona criticamente em relação a ele?

Tendo em conta tais indagações, dá-se continuidade à avaliação das iniciativas desempenhadas em Portugal na área da educação intercultural, sobretudo às ações mais recentes voltadas para a divulgação das boas práticas educativas por meio da distinção do Selo Escola Intercultural (SEI). Neste sentido, também se averigua as implicações práticas

da inserção da interculturalidade enquanto um dos domínios da Educação para a cidadania, isto é, como tema transversal aos currículos, visando perceber se tal ação não lhe conferirá um carácter mais ambíguo, ou mesmo reduzirá sua importância, diluindo-a em projetos apenas para se adequar às prescrições dos organismos internacionais.

4.2 Interculturalidade crítica: pressuposto utopístico para a educação contemporânea

Para compreender melhor o papel do SEI nas escolas portuguesas e como ele auxilia – através de um processo de distinção das boas práticas educativas – a reconhecer a eficácia da diversidade cultural e linguística como fonte de aprendizagem para todos/as, acredita-se que seja fundamental esclarecer os conceitos que são usados nesta etapa.

Retoma-se assim as investigações da argentina Catherine Walsh e do peruano Fidel Tubino somando-as à do espanhol Raimon Panikkar, que empreenderam estudos que se confrontam diretamente com os problemas, em certa medida comuns, para a incorporação da educação intercultural na agenda política de grande parte dos Estados contemporâneos. Fidel Tubino parte na defesa de que a essência das democracias multiculturais devem se concentrar em deliberar interculturalmente na vida pública com base no reconhecimento da diversidade. Premissa esta distinta do que se acompanha atualmente através dos abundantes discursos acerca da interculturalidade. Neste aspeto, para ele essa abundância mostra que “[...] hay tanta actividad discursiva sobre la interculturalidad es porque de alguna manera estamos percibiendo su imperiosa necesidad y al mismo tiempo, su elocuente ausencia” (TUBINO, 2004, p. 2). E, por isso, está-se diante de uma situação aporética, visto que:

Las situaciones aporéticas son tiempos de penuria, momentos en los que la conciencia de las dificultades nos moviliza, pero carecemos aún de los recursos que nos permitirían superarlas. Los tiempos de penuria no son tiempos penosos, son tiempos de enorme creatividad, de nuevos retos. Creo que algo de este tipo está sucediendo en el mundo actual en relación a la interculturalidad. (TUBINO, 2004, p. 2).

Tendo em conta o contexto sinalizado por Tubino (2004), Walsh (2010) afirma que é imprescindível assumir uma postura crítica para que a educação intercultural tenha efetivamente impacto, valor e significado. Tal posicionamento inclui um “[...] acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004:18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (WALSH, 2010, p. 76). Nesta medida, há um intrínseco

diálogo com Tubino (2004), quando este diz que o interculturalismo funcional (neoliberal) é semelhante ao multiculturalismo anglo saxão que, ao apostar na ação afirmativa e na discriminação positiva, resguardam para segundo plano, ou por vezes abandonam, o compromisso de empoderar aqueles/as que foram historicamente inferiorizados/as.

Sobretudo porque, articulada como estratégia para manter a coesão social, faz uso de práticas de assimilação, as quais submetem os diversos grupos socioculturais, principalmente os subalternizados, à cultura hegemônica e, desse modo concretiza sua intenção de reforçar o *status quo*, ao invés de questioná-lo. Ou seja, Tubino (2011, p. 6) enfatiza que o interculturalismo funcional “[...] genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente”. Neste ponto as reflexões de Walsh (2010) estão igualmente de acordo com as referências do pensador peruano, visto que, para ela, contrariamente à interculturalidade crítica, o modelo relacional se consolida como:

La perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva - que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”. (TUBINO, 2005 *apud* WALSH, 2010, p. 77).

Conscientes de que a educação intercultural tem percorrido caminhos diversos nos locais em que tem sido proposta, os dois autores supracitados se debruçaram mais sobre seus impactos na América Latina, mas sempre interligando-os ao contexto global, haja vista que para eles, assim como para outros pesquisadores, o interculturalismo funcional pode ser definido e depreendido como ‘a nova lógica multicultural do capitalismo global’, pois reconhece a diferença, sustenta sua produção e administração dentro da ordem nacional. Entretanto, “[...] neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo” (TUBINO, 2005 *apud* WALSH, 2010, p. 77). Tanto em Tubino (2005) quanto em Walsh (2010) a concepção da interculturalidade crítica é vislumbrada como um projeto ainda não alcançado e que, portanto, está por ser construído.

As implicações mais importantes dessa visão crítica da interculturalidade remete para a relevância de concebê-la a partir de uma consciência política capaz de identificar as necessidades que uma sociedade multicultural requer, sendo uma das etapas desse

reconhecimento a criação de políticas designadas para cada um desses contextos específicos. Assumindo essa premissa, deve-se ressaltar que a própria definição de diversidade cultural se estabelece conforme as particularidades de cada local, e somente desse modo é que se pode fazer uso das definições propostas por Tubino (2005) e Walsh (2010), já que o esforço aqui tem sido empreendido para compreender o impacto dessas políticas no sistema educativo português. O que leva a circunscrevê-la sob uma ótica mais ligada às minorias (autóctones e não autóctones), acrescida pelas migrações internacionais mais recentes. Divergindo da América Latina, onde o vínculo com a diversidade se estabelece imbricado com os processos decorrentes da colonização por meio das relações com os povos originários, bem como pelos fluxos migratórios forçados provenientes da escravatura e pelas migrações contemporâneas.

Tendo essa clareza, utiliza-se parte das contribuições desses pesquisadores, sobretudo o conceito de interculturalidade crítica, por elas serem uma ferramenta indispensável para o exercício de inteligibilidade que se busca. E, desta maneira, permite que se reaproxime outra vez das Epistemologias do Sul e dos Estudos Decoloniais, pois realçam uma chave que pode ser proveitosa para a educação intercultural, isto é, a necessidade de aprendizagem a partir de uma diversidade epistêmica, de métodos cognitivos e de experiências históricas. Ingredientes essenciais para assumir que, sob este viés, a interculturalidade “[...] aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAUI, 2012, p. 127).

O espanhol Raimon Panikkar lembra sobre a importância de encarar a interculturalidade enquanto condição para estabelecer a paz⁵⁴. Para isso é primordial ter consciência do papel da alteridade na medida em que o diálogo intercultural possibilita conhecer “[...] o outro não como *aliud* (um estrangeiro), mas como um *alter* (um companheiro)” (PANIKKAR, 2006 *apud* ARENHART, 2007, p. 86). Principalmente se estando aberto a estabelecer essa comunicação através do amor, ou pelo menos pela simpatia, em detrimento da disputa e imposição de uma visão de mundo que almeja se consagrar como única, verdadeira e universal. O ponto elementar desse exercício comunicativo é superar a “[...] tentação de crer (pessoal ou culturalmente) que somos auto-suficientes. A abertura ao

⁵⁴ Acerca desse tema, ele assinala que “[...] a paz exige transcender o próprio ponto de vista e compreender o outro, de outra cultura, exige, portanto, diálogo intercultural” (PANIKKAR, 2006 *apud* ARENHART, 2007, p. 82).

outro nasce da experiência de nossa contingência” (PANIKKAR, 2006 *apud* ARENHART, 2007, p. 88).

Sendo assim, cientes das limitações, pode-se compreender melhor que a interculturalidade “[...] desestabiliza-nos, contesta convicções profundamente enraizadas [...]. Diz-nos que nossa visão de mundo e, portanto, nosso mundo mesmo não são únicos” (PANIKKAR, 2006 *apud* ARENHART, 2007, p. 88). Embora não se possa desconsiderar que uma das dificuldades para se alcançar esse objetivo existe não apenas por se tratar de um intercâmbio entre diferentes saberes, mas igualmente por vir de histórias, tradições e culturas distintas.

Nesta relação em que o diálogo é um imperativo e a experiência com o outro decorre a partir da consciência da limitação de toda cultura, a noção de interculturalidade crítica assumida por Tubino (2005) registra que, tão importante quanto estabelecer o diálogo, é problematizar os fatores que o inviabilizam, ou seja,

En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas. (PANIKKAR, 2006, p. 6-7).

É significativa essa distinção, pois impulsiona da mesma maneira a examinar a escola enquanto local que pode atuar a favor dessa comunicação intercultural, dando-lhe visibilidade e realçando seu potencial enquanto aparato pedagógico, certo de que a interculturalidade crítica, tal como é defendida por Catherine Walsh,

[...] debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (PANIKKAR, 2006, p. 92).

Partilha-se do entendimento no qual a interculturalidade não se enquadra exclusivamente como um conceito, tampouco se limita ao simples relacionamento/interação entre culturas diferentes. Pelo contrário, reconhecendo-a com maior amplitude, a qual permite abarcar e projetar novos horizontes de compreensão, modos de produzir conhecimento, e que, indubitavelmente, assume ou pelo menos incita novas maneiras de ser, estar e dialogar com o outro.

Entretanto, sem prescindir da luta por uma transformação estrutural e sócio-histórica, sobretudo no campo educacional. E, por consequência, isso implica ir muito além de uma diluição nos currículos escolares e da realização de eventos culturais esporádicos, que, por mais que sejam bem intencionados, não contemplam os desígnios ora salientados. Os pontos examinados mais detalhadamente foram:

- 1) O Selo Escola Intercultural enquanto artifício para contemplar o texto legislativo, os sentidos interligados à ‘distinção’ que este Selo implica, ou seja, as práticas interculturais desenvolvidas em duas escolas premiadas na cidade do Porto;
- 2) A noção de educação intercultural a partir da ótica elaborada pela DGE/MEC e pelo ACIDI⁵⁵, responsáveis pela atribuição do Selo e pela monitorização da prática que tem sido implementada pelos estabelecimentos escolares;
- 3) E, por fim, em consonância com o Selo, tem-se a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), proposta e elaborada pelas mesmas entidades com o objetivo de formar uma rede de partilha de experiências no âmbito da interculturalidade, concretizando-se como ferramenta para a execução das orientações sugeridas pelo COE.

4.3 Limites e possibilidade entre o daltonismo e o arco-íris cultural

Em conformidade com os propósitos elencados, toma-se de empréstimo o conceito de ‘arco-íris de culturas’ utilizado por Santos (1996), tal como a analogia desenvolvida por Stoer e Cortesão (1999) sobre ele designada pela expressão ‘daltonismo cultural’, isto é:

Partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”. (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 56).

Os autores assinalam ainda os impactos desse daltonismo quando atribuídos ao contexto português e a pesada herança da ‘portugalidade’. E parece de suma relevância esta

⁵⁵ A partir de 2014 é designado como Alto Comissariado para as Migrações, I.P. - ACM, I.P. Conforme o Decreto-Lei n. 31/2014, de 27 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª série, n. 41, p. 1656-1660.

referência, posto que, segundo eles, “[...] o contexto sócio-histórico português tem vindo a oferecer condições particularmente difíceis para que os professores sejam sensíveis aos problemas decorrentes da presença de diferentes culturas na sala de aula” (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 56). Pontuam também que não se trata de penalizar aqueles/as que possuem uma visão daltónica, ou seja, pensando-a enquanto um olhar a ser visualmente educado e não como um distúrbio da visão.

Em contraponto a essa perspectiva, a analogia proposta visa identificar e, por conseguinte, compreender como se constrói socialmente um ‘daltónico cultural’. Neste sentido não se pode desconsiderar que os reflexos dessas questões são difusos e incidem em todos os agentes sociais, logo, coadunam com a própria cultura escolar e de uma escola em particular.

Sendo que, no caso específico dos professores, acarreta o que Stoer e Cortesão (1999) denominam de ‘professor monocultural’, pois, dada a sua inabilidade de perceber a paleta de cores e culturas ao seu redor, permanecem apostando em práticas (conscientes ou não) que solapam as diferenças ao “[...] oferecer as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados significa contribuir para a exclusão de muitos deles” (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 57). Isto por não lhes dar o suporte necessário para aprender historicamente a ver o mundo, a julgar pelas suas experiências socioculturais, muitas delas adquiridas antes mesmo da aprendizagem formal e que acabam por não serem valorizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. E, assim, propala-se um verdadeiro epistemicídio⁵⁶ no qual uma rica variedade de experiências cognitivas são desperdiçadas.

Para melhor compreender a pertinência de se trazer este tema da dualidade entre o daltonismo e o arco-íris de culturas à discussão, concentra-se agora na análise dos procedimentos referentes à uma política pública específica para promoção da diversidade linguística e cultural nos espaços educativos em Portugal – o Selo Escola Intercultural (SEI) – refletindo a respeito dos seus limites e possibilidades enquanto componente importante para instigar iniciativas que contribuam para desencadear e reconhecer a escola não apenas como receptora, mas também produtora do arco-íris de culturas.

⁵⁶ Conceito discutido e trabalhado por Boaventura de Sousa Santos que, em síntese, pode ser compreendido como a destruição dos conhecimentos, de saberes locais, levada a cabo principalmente pelo colonialismo, mas que se mantém ainda de formas nem sempre sutis. Entrelaçado a esta categoria analítica está o projeto das epistemologias do Sul, enquanto metáfora para o Sul global, e que, através dos seus atores sociais, almejam retomar esses saberes, essas experiências. Nas palavras de Manuel Tavares, em diálogo com o sociólogo português “[...] trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas” (TAVARES, 2009, p. 183).

A criação do Selo decorreu de uma iniciativa conjunta entre a DGE/MEC e o ACIDI no ano de 2012, tendo como propósito atribuir um distintivo para as boas práticas educativas que reconheçam e valorizem a diversidade enquanto oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as. Desta forma, essa parceria foi erigida de modo a contemplar dois propósitos: o primeiro consiste na implementação da educação para a cidadania, responsabilidade da DGE; e o segundo, na gestão e valorização da diversidade, atributo mais proeminente nos trabalhos da ACIDI (atualmente denominado por ACM, I.P.).

Deste modo, deve-se compreendê-lo como um projeto que pretende responder às exigências tanto em nível nacional – pois à medida que se constata que não se pode mais negar a diversidade, e nem isolá-la, atua-se no sentido de torná-la uma mais valia para as práticas pedagógicas; quanto no âmbito supranacional –, visto que seus fundamentos estão alinhados também com as orientações da CE/UE no que diz respeito à consolidação de uma cidadania europeia, como se verá mais adiante.

É possível localizar os contornos iniciais do SEI inserido no II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013) (PORTUGAL, 2010), que apresenta, como destaque, duas novas áreas de intervenção, sendo uma delas a promoção da diversidade e da interculturalidade. Na segunda parte do plano as medidas são detalhadas através de indicadores, dos responsáveis e das metas, sendo estipulada “[...] a distinção de dez boas práticas por ano com a entrega de selo da escola intercultural” (PORTUGAL, 2010, p. 4110). Sendo assim, com a finalidade de depreender os sentidos interligados na construção e execução do Selo, a primeira análise é a do edital produzido pelas entidades, que é composto por três partes, sendo elas: o guião, o regulamento para a atribuição de Selo e o guião de avaliação de práticas de educação intercultural. Estes documentos estão disponíveis no site da DGE, exceto os referentes à segunda e à terceira edição do concurso.

Embora tenham decorrido cinco edições entre 2012 e 2018, as alterações mais expressivas constam no certame de 2015/2016, referentes à quarta edição e que foram mantidas na quinta. É fundamental explicar que, apesar de o concurso ser anual, a distinção é concedida por “[...] um período de dois anos letivos consecutivos reportados à data da sua atribuição” (PORTUGAL, 2012, p. 3). Sendo prevista a perda da titulação também neste tempo. A partir do quarto ano passou a ser possível uma nova candidatura às instituições já premiadas com o objetivo de mudar o nível de classificação recebido, nesta situação específica não há penalização. Ou seja, caso a escola não aceda a um nível superior, permanece com a distinção já alcançada.

Na impossibilidade de avaliar o guião do segundo e do terceiro ano, pois não estão disponíveis na página da DGE, optou-se por analisar o guião da primeira (2012-2013/2013-2014) e da quarta (2015-2016/2016-2017) – respetivamente Guião de atribuição do Selo Escola Intercultural 2015 (PORTUGAL, 2015a) e Guião de atribuição do Selo Escola Intercultural 2015 (PORTUGAL, 2012). A seleção também atende à tentativa de explorar tanto sua forma quanto seu conteúdo: o primeiro permite compreendê-lo como um marco nesta experiência e o quarto traz mudanças significativas quando comparado à versão inaugural; e que foram mantidas no quinto e último concurso. Para examiná-los elaborou-se um quadro síntese (QUADRO 2) e procedeu-se à análise de alguns pontos que se acredita serem consideráveis para uma interpretação mais acurada.

Quadro 2 - Apresentação sintética do Guião Selo Escola Intercultural

GUIÃO PARA ATRIBUIÇÃO DE SELO ESCOLA INTERCULTURAL	
1ª PARTE	CARACTERÍSTICAS GERAIS
O que é o Selo?	É um galardão conferido às Escolas com projetos educativos que reconheçam e valorizem a diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.
Entidades promotoras?	Direção Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação (MEC), Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). A Fundação Aga Khan (Portugal) em 2015 começa como colaboradora e, posteriormente, na quinta edição, torna-se também entidade promotora.
Quem pode participar?	Estabelecimentos de educação e ensino - público (agrupamento de escolas e escolas não agrupadas), particular e cooperativo localizados em Portugal.
Quais os objetivos da distinção?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar boas práticas educativas que reconheçam e valorizem a diversidade como uma fonte de aprendizagem e oportunidade para todos/as; 2. Distinguir e reconhecer publicamente as escolas que implementam estratégias e/ou ações concretas de promoção da interculturalidade, da igualdade de oportunidades e do sucesso escolar de todos/as os/as alunos/as; 3. Proporcionar às escolas meios que lhes permitam um balanço crítico sobre as suas práticas no âmbito da educação intercultural, permitindo-lhes uma melhoria neste domínio; 4. Incentivar a criação de uma rede de escolas participantes na iniciativa Selo de Escola Intercultural, de modo a promover a partilha de conhecimentos e de experiência para aprendizagem mútua. (Inserido a partir da quarta edição).
No que consiste a premiação?	O Selo de Escola Intercultural consiste em um certificado e em um selo digital com a distinção conferida, para utilização em elementos de comunicação.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para complementar essa primeira percepção acerca do SEI acrescenta-se, respetivamente, a imagem do certificado e do Selo digital conferido às instituições galardoadas (FIGURAS 1 e 2).

Figura 1 - Certificado Selo Escola Intercultural



Fonte: Disponível em: <http://esgamabarros.pt/gbarros/selo-de-escola-intercultural/>. Acesso em: 10 de março de 2020.

Figura 2 - Selo digital Escola Intercultural



Fonte: Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/5a-edicao-do-selo-de-escola-intercultural-2016-20172017-2018>. Acesso em: 10 de março de 2020.

Tendo conhecimento dessa visão geral, é ainda na primeira parte do guião (apresentação) que se localiza duas informações primordiais que permite avançar para a compreensão do enquadramento legislativo e teórico assumido pelas entidades promotoras. Particularmente ao frisar que o Selo orienta-se:

[...] na perspetiva de contribuir para que as escolas possam promover o desenvolvimento pessoal de adultos, crianças e jovens, para o desempenho de uma cidadania ativa e para a construção de “*sociedades democráticas que respeitem a diversidade cultural e linguística*”. (PORTUGAL, 2012, p. 1, grifo do autor).

O excerto acima foi destacado por integrar uma iniciativa mais abrangente adotada em 2002 pelos Chefes de Estado e de Governo e pela CE para preparar os cidadãos europeus

através da educação e formação, não apenas enquanto ferramentas para a empregabilidade, mas que contribuísse da mesma maneira para as responsabilidades civis. É neste sentido que novas medidas foram sugeridas para viabilizar uma Educação e a formação que

[...] desempenham igualmente um papel importante na criação da coesão social ao prevenirem a discriminação, a exclusão, o racismo e a xenofobia e, conseqüentemente, na promoção dos valores fundamentais partilhados pelas sociedades europeias, como a tolerância e o respeito pelos direitos humanos. A criação de um espaço europeu de educação e de formação coeso e aberto será fundamental para o futuro da Europa e dos seus cidadãos na era do conhecimento e no mundo globalizado. (COMISSÃO EUROPEIA, 2002, p. 9).

A abordagem às questões da educação e formação naquele período, ano de 2002, estavam intrinsecamente ligadas à ampliação da UE, com a adesão de novos países, e aos efeitos da globalização. Assim, naquela altura, o objetivo que ficou estabelecido tinha como estratégia contribuir para que a UE se tornasse, até 2010, “[...] a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (COMISSÃO EUROPEIA, 2002, p. 7). Diversos esforços foram concentrados a fim de alcançar esse intento, não ficando restrito apenas ao ano realçado.

Na quarta e quinta realização do projeto essa parte mencionada na apresentação do guião foi alterada, constando as novas orientações que passaram a entrar em vigor. O que confirma, por sua vez, que essa ação está alinhada às prerrogativas definidas no âmbito nacional e supranacional e seus organizadores assumem o compromisso de implementá-las, estimulando projetos setoriais nos espaços educativos portugueses.

Quanto à coesão social, é salutar associá-la às ações voltadas para a inclusão e gestão da diversidade. Os indícios que permitem sustentar essa afirmação foram examinados no capítulo anterior. À vista disso, o Selo visa cumprir uma função imprescindível, que é justamente dar visibilidade às diversas práticas empreendidas para tornar o espaço escolar mais inclusivo. E, completamente imbricada na noção de coesão social, tem-se a própria noção de educação intercultural, assumida pela DGE e pelo ACM,I.P., apoiada nos trabalhos de Fernand Ouellet, que a compreende como sendo:

[...] um processo formativo que visa uma melhor capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes e atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural nas sociedades modernas, desenvolvendo maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. Neste sentido, o objetivo último da educação intercultural mais não é do que desenvolver as capacidades de interação e comunicação num mundo em mudança. Trata-se de uma perspetiva que pressupõe um processo de transformação, destacando-se que a educação intercultural não se destina a públicos específicos, mas

sim a todos – adultos, jovens e crianças, qualquer que seja a sua origem. (PORTUGAL, 2012).

Mediante a definição exposta, é possível perceber que se mantém uma visão da educação intercultural dissociada de um grupo específico, ou se preferir, das chamadas minorias, exatamente como assinalado em outro momento. Entende-se que houve uma viragem na retórica, já que essa nova acepção permite igualmente uma maior proximidade com a educação para a cidadania – como ficará mais evidente quando se adentrar nas alterações que constam no regulamento da quarta edição e no da Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI).

Foi nesse quadro teórico proposto na primeira edição de 2012/2013 que os outros concursos se apoiaram. Mesmo com as mudanças que são sinalizadas adiante, as reflexões de Ouellet referidas acima foram mantidas. Essa preocupação com o questionamento das práticas é suficiente para sustentar uma medida com vistas a promover uma educação intercultural, assumindo, dessa maneira, que as perguntas são chaves para o conhecimento tão relevantes quanto às respostas que delas se ambiciona alcançar. Perante isso, faz-se necessário pensar sobre os aspectos que conduzem essas ações educativas e no modo como em alguns casos elas se naturalizam. Para Forquin (2000),

Um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares ‘assimilacionistas’, discriminatórias e excludentes. (FORQUIN, 2000 *apud* CANDAU, 2012, p. 76).

Retoma-se aqui a ideia levantada acerca do arco-íris de culturas, uma vez que por trás de muitas estratégias e mesmo de ações concretas com a finalidade de abarcar a variedade linguística e cultural, esbarra-se ainda na inexistência do trabalho com as sensibilidades, ou seja, com as expressões e impressões que cada indivíduo carrega consigo e que compõem a sua história. Introduzir práticas que proporcionem esse resgate à uma dimensão afetiva e que, sem dúvida, extrapolem os limites de qualquer material didático formatado – e, inclusive, tem sido renegada pelas ciências humanas e, por consequência, pelo ensino dessas disciplinas, mas com certeza, é intrínseco a todo espaço educativo, logo, não deveria ser preterido.

Segundo a historiadora Sandra Pesavento, “[...] às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com

a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais” (PESAVENTO, 2005, p. 2). A potencialidade de ter as sensibilidades como aparato educativo, integrando a afetividade como elemento pujante e catalisador para o autoconhecimento e, da mesma maneira, capaz de auxiliar no processo de convivência e reconhecimento do outro e de suas singularidades é apostar em uma percepção que vislumbra lidar com os conflitos, as incoerências e as ambiguidades componentes de qualquer processo que envolva a sociabilidade humana.

Acredita-se ser um valioso exercício para educar o olhar aqui perspectivado como uma etapa das ações educativas. Não por outro motivo, acredita-se que o SEI possa ser um dispositivo para aguçar essa potência ao instigar e desafiar as instituições educacionais a buscar, na pluralidade das culturas, elementos que possam elucidar que a igualdade e a diferença não são contrapostas mas sim face da mesma moeda, na qual buscam encontrar o seu espaço mutuamente. Sem negar a complexidade que possa se mostrar em alguns contextos, pois implica repensar métodos, valores e estruturas que tendem a se cristalizar com o passar do tempo. Contudo, é um dos caminhos para se construir uma educação focada na formação e emancipação das crianças e dos jovens para um mundo em que as pontes sejam mais valorizadas do que os muros.

4.4 Entre a materialização e os desdobramentos de uma política educativa

Após a elucidação teórica do documento, prossegue-se para as outras etapas do processo seletivo tendo como suporte para análise o guião do certame, o qual se encarrega de esclarecer o regulamento para a atribuição do Selo. Composto por 14 cláusulas, as quais em sua maioria, estão condensadas em um esquema síntese representado em três etapas que contemplam: a candidatura, avaliação e a premiação. A estrutura do edital foi mantida semelhante em todos os anos realizados, sendo que as alterações são relacionadas mais com o seu conteúdo e foram igualmente consideradas neste estudo. Cumpre esclarecer que a partir da terceira edição o prazo para realizar as candidaturas sofreu alterações e deixou de seguir o período de outubro a novembro, como se observa no Quadro 3.

Quadro 3 - Esquema Síntese - Regulamento para atribuição do SEI

1ª FASE CANDIDATURA	
PROCEDIMENTOS PARA FORMALIZAR A INSCRIÇÃO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preencher eletronicamente o Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural através da plataforma da DGE/MEC: http://area.dge.mec.pt/selointercultural; 2. A candidatura somente poderá ser apresentada pela direção do agrupamento de escolas/escola não agrupada ou Direção Pedagógica para os casos de ensino particular ou cooperativo. 3. Cada instituição poderá propor apenas uma candidatura. 	
PRAZO PARA A SUBMISSÃO	
<p>1ª Edição (2012-2013) - 08 de outubro a 02 de novembro de 2012; 2ª Edição (2013-2014) - Seguiu o mesmo calendário; 3ª Edição (2014-2015) - 17 de novembro a 16 de janeiro de 2015; 4ª Edição (2015-2016/ 2016-2017) - 27 de junho a 15 de julho de 2016; 5ª Edição (2016-2017/ 2017-2018) - 21 de dezembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018.</p>	
Estrutura do Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural: análise comparativa entre as edições	
<p style="text-align: center;">1ª edição (2012-2013)</p> <p>Composto por duas partes: Parte I É constituída por 40 questões de resposta obrigatória, subdivididas em 3 dimensões: Planeamento/Organização, Processos e Resultados. - A escola dispõe de 4 níveis de resposta (em que o nível 4 expressa a total correspondência/adequação ao indicador, o nível 3 muita concordância/adequação, nível 2 alguma concordância/adequação e nível 1 não se verifica a concordância). Parte II É formada por 10 questões que permitem objetivar/descrever/fundamentar algumas das respostas dadas na parte I. - O júri pontuará as respostas dadas pela escola utilizando uma escala de 1 a 4, em que 4 expressa a máxima adequação da resposta e 1 a não adequação da mesma. - Às escolas poderá ser solicitada informação/documentação complementar. - As 20 escolas com maior pontuação serão objeto de visita de avaliação.</p>	<p style="text-align: center;">4ª e 5ª edições (2015-2016/2017-2018)</p> <p>Composto por três partes: Parte I possui 35 perguntas de resposta obrigatória, dispondo a escola de quatro valores de resposta (em que o valor 3 (três) expressa a total concordância/adequação face à pergunta, o valor 2 (dois) expressa muita concordância/adequação, o valor 1 (um) expressa alguma concordância/adequação e o valor 0 (zero) corresponde às situações em que não se verifica concordância/adequação); Parte II Composta por 18 perguntas que permitem descrever/fundamentar/apresentar evidências de respostas dadas a algumas das perguntas da Parte I; Parte III Constituída por 3 perguntas que não são objeto de pontuação e que se destinam apenas a fornecer informação complementar para o júri.</p>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação à estrutura do concurso, tem-se um júri composto por:

1. A admissão de participação, a análise dos trabalhos e a decisão sobre a escola vencedora cabe a um Júri, designado pelas entidades organizadoras.
2. O Júri, a designar anualmente, é constituído pelos seguintes elementos:
 - a. Dois representantes da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência;
 - b. Dois representantes do Alto-Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural;
 - c. Uma individualidade independente, a designar pelas duas entidades organizadoras. (Cláusula 8ª Composição e Designação do Júri). (PORTUGAL, 2015b, p. 2).

Outro elemento a ser considerado nesta composição é que a partir de 2015 a Fundação Aga Khan Portugal (AKF Portugal) começa a colaborar com o projeto; e no ano seguinte se torna uma das entidades promotoras. Deste modo, passa a ter direito também a dois representantes. Com relação às competências, está previsto que “[...] O Júri reserva-se o direito de não atribuir o Selo Escola Intercultural, caso a qualidade das candidaturas assim o justifique”, conforme a cláusula 9ª (PORTUGAL 2015b, p.7). E também está a cargo dele o processo avaliativo, o qual pode ser visualizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Síntese da avaliação das candidaturas

2ª Fase - Análise das candidaturas	
Edições	Período de avaliação das candidaturas
1ª Edição (2012-2013)	Decorreu entre 5 e 30 de novembro de 2012.
2ª Edição (2013-2014)	Decorreu entre 5 e 30 de novembro de 2013.
3ª Edição (2014-2015)	Não constam informações sobre o edital.
4ª Edição (2015-2016)	Decorreu entre 20 de julho e 30 de setembro de 2016.
5ª Edição (2016-2017/ 2017-2018)	Decorreu entre 22 de janeiro e 30 de março de 2018.
Critérios de avaliação: análise comparativa entre as edições	
<p>1ª edição (2012-2013)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A avaliação das candidaturas é da responsabilidade do júri. 2. O processo de avaliação consta de uma <u>avaliação intercalar</u> e de uma <u>avaliação final</u>. 3. No processo de avaliação intercalar serão tidos em conta os resultados da média ponderada das pontuações obtidas nas respostas das partes I e II do guião, nos seguintes termos: <ol style="list-style-type: none"> a. À parte I é atribuída uma ponderação de 30%; b. À parte II é atribuída uma ponderação de 70%; 4. As 20 escolas que obtenham maior pontuação na avaliação intercalar serão objeto de uma visita, a incidir essencialmente na verificação das respostas da parte II, tendo em vista a avaliação final. 5. Às 10 escolas com mais valoração será atribuído o Selo Escola Intercultural. 	<p>4ª e 5ª edições (2015-2016/2017-2018)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. O processo de avaliação engloba duas fases: <ol style="list-style-type: none"> 1.ª fase - avaliação através do guião; 2.ª fase – avaliação através de Videoconferência. 3. A 1.ª fase de avaliação decorre das respostas às perguntas das Partes I e II do guião. 4. A pontuação total da Parte I do guião resulta da soma das pontuações atribuídas pela escola nas respostas às perguntas da Parte I do guião em que: ao valor 3 (três) correspondem três pontos; ao valor 2 (dois) correspondem dois pontos; ao valor 1 (um) corresponde um ponto; ao valor 0 (zero) correspondem zero pontos. 5. A pontuação total da Parte II do guião resulta da avaliação efetuada pelo júri, o qual pontua as respostas dadas pela escola às perguntas da Parte II, recorrendo, para tal, à escala utilizada no preenchimento da Parte I.

Fonte: Elaboração própria (2020).

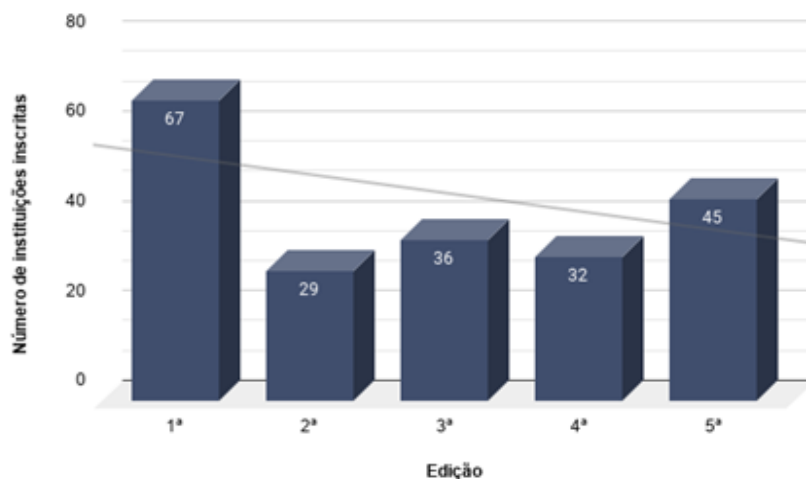
É possível estabelecer algumas conjecturas acerca do acréscimo dessa segunda fase a partir da quarta edição: a provável morosidade que conferiria ao concurso se mantivesse a visita a todos os estabelecimentos, principalmente por ter abrangência nacional; outro

aspecto, mas que se justifica apenas para a quarta edição, é que o período de análise como se pode observar no Quadro 4 (página anterior), foi realizado, em grande parte, durante as férias letivas. Não obstante, no ano seguinte, de 2018, foi retomada a avaliação das candidaturas entre os meses de janeiro e março, sendo que os projetos tiveram que ser enviados entre 21 de dezembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018.

Então, acredita-se que manter o distanciamento da avaliação *in loco*, tal como ocorrera nas realizações anteriores, pode acarretar uma perda sobre a percepção da realidade, isto é, uma perda na observação do cotidiano dessas instituições. Sem negar a importância cada vez maior do uso das tecnologias, principalmente para a gestão do tempo, acredita-se que, por se tratar de iniciativas em escolas e por compreender que elas não devem ser pontuais, mas sim compor as práticas da rotina escolar, que são dinâmicas, o acompanhamento presencial não apenas nesta etapa, mas igualmente após a distinção, é essencial.

Observou-se também que a incidência do concurso ao longo das cinco realizações sofreu algumas variações, sobretudo se se observar o total de inscritos em cada edição (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 - Número total de instituições inscritas por certame



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do DGE (2012-2017).

Tendo em conta os dados expostos no gráfico, pode-se verificar que não houve um equilíbrio entre o número de inscritos em cada edição. Muito embora o acréscimo retomado no último concurso, o alcance em nível nacional é ainda pouco expressivo. Outros exemplos, talvez os mais relevantes deste processo, são a distribuição geográfica e os quantitativos de estabelecimentos galardoados por região no País (TABELA 1).

Tabela 1 - Universo das escolas distinguidas com o SEI em Portugal - por região e edição do certame

	PRIMEIRA EDIÇÃO	SEGUNDA EDIÇÃO	TERCEIRA EDIÇÃO	QUARTA EDIÇÃO	QUINTA EDIÇÃO
NORTE	4	1	9	10	6
LISBOA E VALE DO TEJO	5	4	7	10	14
CENTRO	0	1	6	8	7
ALGARVE	1	4	2	2	1
ALENTEJO	0	0	0	2	0
	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do DGE (2012-2017).

Com relação à distribuição geográfica e aos quantitativos de instituições distinguidas, é notório que, apesar de todas as regiões terem sido contempladas em pelo menos uma das edições, Lisboa e Vale do Tejo possuem 40 distinções, sendo a região com a maior concentração de prémios. Em segundo lugar se tem o Norte, com 30; o Centro, com 22; o Algarve, com 10, e, em contrapartida, o Alentejo, com apenas dois. A análise dos números expostos mostra uma realidade aquém do ideal, principalmente por ser possível concluir que, diante de um projeto nacional, a reduzida participação pode ser sintomática. Talvez um indício da necessidade de reavaliar a iniciativa como um todo, a começar pelas estratégias para incentivar maior adesão por parte das instituições escolares.

É significativo também que uma outra medida assumida tenha sido a divisão nos níveis de distinção, sendo, a partir do terceiro concurso, designados por: I - iniciação e II - intermédio. Apesar de não estar disponível o guião daquele ano, a lista com os estabelecimentos galardoados traz esse nivelamento, o que permite afirmar ter sido uma mudança com relação às outras edições. E, por fim, na quarta edição foi inserido mais um nível de distinção, o III - avançado. Tem-se assim uma seleção com critérios mais rigorosos no sentido de hierarquizar os projetos em três níveis, dado inovador se comparado à seleção de 2012/2013. Por fim, após a realização das duas fases, o Selo é atribuído a partir dos respectivos valores:

- 12.1. Atribuição de certificação de Nível I – Iniciação – em caso de pontuação final obtida igual ou superior a 25,7 pontos e inferior a 35,3 pontos;
- 12.2. Atribuição de certificação de Nível II – Intermédio – em caso de pontuação final obtida igual ou superior a 35,3 pontos e inferior a 65,5 pontos;

12.3. Atribuição de certificação de Nível III – Avançado – em caso de pontuação final obtida igual ou superior a 65,5 e inferior ou igual a 88,2 pontos. (PORTUGAL, 2015b, p. 5).

Desta feita, acrescenta-se a seguir o procedimento final, que é a premiação, e ressalta-se que a titularidade é concedida por dois anos letivos. Assim, ao se considerar a edição de 2015, as instituições distinguidas fizeram uso do Selo em 2015/2016 e 2016/2017, com a permissão de incorporá-lo em todos seus documentos durante o período de vigência do mesmo (QUADRO 5).

Quadro 5 - Número de instituições distinguidas por edição e atribuições do galardão

3ª Fase – Premiação	
Valoração da Premiação	
<p style="text-align: center;"><u>1ª edição</u></p> <p style="text-align: center;">Não houve certificação por nível</p> <p>1. Foram galardoadas as 10 escolas com mais valoração nas duas etapas de avaliação. E uma menção honrosa.</p> <p style="text-align: center;"><u>2ª edição</u></p> <p style="text-align: center;">Não houve certificação por nível</p> <p>1. Foram galardoadas as 10 escolas com mais valoração nas duas etapas de avaliação.</p>	<p style="text-align: center;"><u>3ª edição</u></p> <p>- 16 de nível I (iniciado) e 8 nível II (intermédio).</p> <p style="text-align: center;"><u>4ª edição</u></p> <p>- 8 de nível I (iniciado), 17 de nível II (Intermédio) e 7 de nível III (Avançado).</p> <p style="text-align: center;"><u>5ª edição</u></p> <p>- 9 de nível I (iniciado), 19 de nível II (Intermédio) e nenhuma de nível III (Avançado).</p>
Atribuição do Galardão	
<p>1.O resultado é publicado pelas entidades promotoras nas respetivas páginas, http://www.dge.mec.pt/; http://www.acm.gov.pt/; facebook.com/AKFPortugal. E também comunicado às instituições selecionadas.</p> <p>2. Realização da cerimónia de entrega do certificado do Selo de Escola Intercultural em que todos os estabelecimentos são convidados a participar.</p>	

Fonte: Elaboração própria (2020).

O guião apresenta um documento anexo de apoio, composto por duas páginas, onde constam os principais conceitos e tópicos que os organizadores julgam ser pertinentes para o concurso. Este suporte passou a integrá-lo a partir do quarto concurso. Encontrou-se nele outra definição de interculturalidade, sendo esta derivada da designação oferecida pela Unesco e por Carlos Giménez Romero em uma obra escrita especificamente para o ACIDI em 2010. As duas definições dialogam ao reiterar a capacidade de interação entre as diversas culturas viabilizada pelo diálogo e respeito mútuo entre os indivíduos. Parte do trabalho de Carlos Giménez Romero foi assinalado no capítulo 3. Para ele a interculturalidade e o multiculturalismo são duas modalidades dentro do chamado pluralismo cultural, e este é visto como um marcador da presença de diferentes culturas (ROMERO, 2010).

No entanto, o fragmento utilizado no guião faz parte de outra iniciativa desempenhada pelo autor na área da mediação intercultural. Trata-se de um caderno de formação elaborado para o Projeto de Mediação Intercultural no Atendimento em Serviços Públicos, sob a coordenação do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI) e que passará a ser um suporte para o ACIDI no âmbito das políticas públicas de acolhimento e integração dos imigrantes e nele Giménez assinala que:

A perspectiva intercultural é simultaneamente utopia, método e processo: uma **utopia** que anima e motiva a praxis, um **método** prático para construir projectos e alianças e um **processo** não isento de conflitos. A partir deste trabalho tenho vindo a insistir no que a interculturalidade não é. Não é um apelo genérico à boa vontade, mas uma proposta sociopolítica e ética; não é folclorismo nem culturalismo, pois parte de uma concepção holística e dinâmica do cultural e inscreve-o na economia política, não é equivalente a fusão e mestiçagem física ou cultural, mas exige uma boa dose de novos hibridismos e sínteses socioculturais. (ROMERO, 2010, p. 36).

Pode-se considerar e tomando como parâmetro também a interpretação dos guiões que para se construir uma educação fincada na interculturalidade é imprescindível que se parta de um debate que desconstrua o denominado mito da convivialidade colonial⁵⁷. Além do mais, é imperativo atentar para o fato de que a tônica da interculturalidade transitou e aglutinou uma versão em que não se trata mais de uma política para as minorias, mas sim para todos/as.

Entretanto, as implicações que essa nova leitura poderá trazer são diversas, pois não se pode perder de vista que a articulação entre igualdade e diferença permeia todo esse processo, tal como se afirmou em outro momento. Desta feita, nas palavras de Candau (2012, p. 27), “[...] a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são ‘os/as mesmos/as’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade”. Caso contrário, corre-se o risco de que os vários sentidos pelos quais a interculturalidade tem sido tratada seja mais um aspecto que a torne frágil e, por fim, comprometa sua potencialidade.

Vale ainda chamar atenção para o fato de que, em se tratando de uma iniciativa pública, adotada por entidades comprometidas com a difusão de práticas educativas que contribuam para a construção de uma escola e de uma sociedade mais democrática, parece contraditória a reduzida difusão de informações acerca dos projetos premiados. Em síntese,

⁵⁷ Acerca do mito da convivialidade colonial ver capítulo 3, subseção 3.4.

na página da DGE⁵⁸, responsável pela divulgação do Selo, é possível verificar estritamente os seguintes dados: o ano referente a cada edição, o local de cerimônia da premiação, o número de escolas participantes (em algumas edições) e as que foram premiadas.

A partir do terceiro concurso deixam de ser conhecidas as instituições pré-selecionadas na primeira fase da avaliação; ao contrário das realizações anteriores onde ainda era possível conhecer a identidade dos estabelecimentos que avançaram para a segunda etapa e, posteriormente, verificar os que haviam ou não sido premiados. Tomando como pressuposto que um dos elementos que confere a legitimidade de qualquer iniciativa com finalidade pública seja a transparência das etapas percorridas, a supressão dessa informação revela a decisão de publicizar exclusivamente a identidade das instituições premiadas e impede o conhecimento dos estabelecimentos desclassificados. E, como resultado desse amálgama, tem-se a veiculação apenas do produto final, sendo seus substratos omitidos.

Verifica-se, pois, que quem tiver interesse em entender mais sobre essas boas práticas terá acesso apenas ao nome da instituição e sua localização. Não há sequer uma breve nota que permita perceber o enfoque e o conteúdo da iniciativa premiada. Essa limitação entre a identidade e o local dos estabelecimentos de ensino se tornou presente também a partir da terceira edição. Nos anos precedentes era disponibilizado um vídeo das 20 escolas pré-selecionadas, o que permitia acompanhar sinteticamente parte da prática na qual elas se candidataram, assim como os motivos pelos quais mereciam receber o Selo. Segundo consta no site, esse vídeo era apresentado no dia da cerimônia e logo em seguida as escolas vencedoras eram anunciadas.

Reitera-se que a omissão desses dados não contribui em nada com a transparência que uma ação com essa dimensão deveria ter. Sobretudo quando se acredita que o prêmio deve ser visto como motivo de orgulho para esses espaços que buscam dar o seu contributo para uma educação pautada na diversidade e no respeito às diferenças. Por mais que o conteúdo do guião tenha sido alterado ao longo dos anos e que o vídeo não fosse um requisito para a avaliação, ele poderia ter sido mantido. Do mesmo modo a lista com os nomes das instituições pré-selecionadas.

Pensando em compreender um pouco mais a natureza dos projetos que participaram dos primeiros concursos, analisou-se o vídeo das 20 escolas pré-selecionadas (fase intercalar) em 2013/2014, tendo em vista que o anterior se encontra indisponível. Em linhas gerais, deparou-se com 12 dessas instituições realçando ações voltadas para a integração de alunos

⁵⁸ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural>. Acesso em: 20 abr. 2019.

imigrantes. E para isso fizeram uso de diversas estratégias, desde o depoimento de docentes e discentes, do uso de imagens que exemplificavam as apresentações realizadas durante o ano letivo, sobretudo as mostras culturais que tratam a diversidade cultural através da fotografia, dança, música, culinária e poesia. As demais apresentações nem sempre deixaram explícita a diversidade voltada para a inclusão dos alunos imigrantes e/ou defendiam uma abordagem inclusiva mais ampla pautada na dimensão social, cultural e também nas necessidades especiais. Aspecto fundamental para esta investigação, pois o estudo de caso realizado trata exatamente sob essa perspectiva abrangente.

Do ponto de vista conceitual os vídeos trouxeram diversas concepções a respeito da educação intercultural. Parte deles associando-a com a noção de multiculturalidade como projeto educativo e não enquanto descritor da realidade social, ou seja, denotando uma certa confusão com relação às diferenças entre inter/multiculturalidade. Ou igualmente se pode interpretá-la como uma visão que não identifica distinções entre ambas.

Desta maneira, a possibilidade de acessar essas experiências através dos vídeos, que são curtos, tendo em média dois minutos de duração, revela-se importante não apenas para apreender o que as entidades avaliam como educação intercultural e parte do trabalho que tem sido desenvolvido nas instituições de ensino que se candidatam. Mas, sobretudo, por se constituir em uma fonte para pesquisa nesta área. Pois se sabe que, tão importante quanto desenhar as políticas, é acompanhar sua execução, sendo a publicização um dos componentes da prestação de contas. Portanto, reitera-se que a ausência de uma descrição, por mais sintética que seja, a respeito dos projetos selecionados, compromete uma das potencialidades do concurso, pois não divulgar o teor dessas ações, tal como o impacto que elas assumem no espaço em que estão inseridas – isto é, quais as medidas que essas escolas têm adotado para fazer a diferença na formação de crianças e jovens e que sob o crivo das entidades promotoras lhes tornam aptas ao título de escola intercultural –, torna o processo incompleto. Reside, aqui exatamente, um ponto de reflexão e de inflexão: um selo que celebra boas práticas tornando-as sumariamente públicas.

Acredita-se que, semelhante a outros concursos, as pessoas interessadas podem (e devem) ir atrás de mais informações. Todavia, neste caso, nem sempre é simples, tampouco fácil, já que uma boa parte desses estabelecimentos de ensino não trazem, em seus sites institucionais, detalhes sobre o trabalho premiado. Sendo a prática mais usual apenas a apresentação do selo digital com a referida distinção.

O que parece ocorrer é também reflexo da própria polissemia do termo ‘interculturalidade’ aliada ao modo como tem sido utilizado nos processos seletivos, ou seja,

a diversidade enquanto fonte de aprendizagem para todos/as. E se defende essa compreensão. Mas não se pode ignorar que há algo mais fundamental implícito nessa realidade e parece ser o fato de que essa temática ainda permanece contemplada exclusiva ou majoritariamente em eventos pontuais, nos ritos celebrados por meio de datas comemorativas ou em mostras culturais sustentadas por um calendário escolar que traz esse assunto apenas nos dias elencados para tanto. E esse motivo justificaria uma restrita divulgação sobre esses projetos, visto que levá-los a conhecimento de todos/as possibilita um apuramento com mais rigor e, conseqüentemente, permite identificar as possíveis discrepâncias entre o prescrito e o executado.

Não resta dúvida que no âmbito do concurso as instituições podem, certamente, ter apresentado a síntese de diversas atividades no ato da candidatura, ou seja, não é condição necessária para a participação a inscrição de um único projeto. Entretanto, em termos procedimentais, algum aspecto, elemento ou pormenor foi considerado durante a seleção e acredita-se ser parte do processo e um dos critérios de transparência divulgá-los para todos/as. Assim como parece elementar que essas instituições de ensino apresentem um planejamento ancorado e comprometido com a inclusão e gestão da diversidade de modo contínuo no ambiente escolar, para assim ser escrutinada e premiada. E, por conseguinte, ter sua imagem associada a um local por excelência empenhado neste desígnio, uma escola intercultural.

Reconhece-se o mérito e o esforço diariamente desempenhado por essas instituições e tem-se consciência de que são locais permeados por distintas assimetrias – que podem ir desde as questões de ordem socioeconômica até às restrições no próprio quadro de funcionários capacitados para as exigências da educação e que foram intensificadas no mundo contemporâneo. Ao observar as fontes documentais citadas se percebe nelas um potencial contributivo para a educação intercultural, sobretudo quando se observa alguns pontos do guião.

De modo particular, a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) se apresenta como um desdobramento do Selo. Ela foi criada em 2017 a fim de suprir algumas lacunas, como, por exemplo, proporcionar uma maior sinergia entre as instituições de ensino premiadas e as entidades promotoras. Bem como acompanhar com maior ênfase e rigor o desenvolvimento dos projetos galardoados. E ainda: permitir a troca de experiências entre as escolas que dela fazem parte. Esses momentos de partilha são essenciais para que os profissionais possam repensar e reavaliar suas iniciativas e pensar coletivamente medidas para colmatar as dificuldades do cotidiano escolar. Cabe ainda à REEI a divulgação das boas

práticas premiadas através de uma plataforma digital destinada à educação para a cidadania, que inclui, como um de seus domínios, a interculturalidade. Contudo, até o momento em que esta dissertação foi escrita, não constava nesta parte nenhuma prática distinguida.

Hortas (2013, p. 61), após realizar uma pesquisa sobre a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa, defende que “[...] apesar das diversas iniciativas legislativas a que temos assistido em Portugal, programas, projetos, investigações e intenções, nem sempre é visível uma continuidade e coerência dos mesmos”. Apesar de não ter feito uma referência direta ao Selo, acredita-se ser viável estender essa constatação a ele.

Indo ao encontro do pensamento de Hortas (2013), tem-se Seabra *et al.* (2016), em estudo publicado também pelo Observatório das Migrações (OE) acerca dos caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que ascendem ao ensino superior. Tendo em conta uma criteriosa avaliação sobre a legislação, as ações e iniciativas nacionais em Portugal voltadas para os descendentes de imigrantes entre 1975 e 2015, concluíram que, de 2010 até à atualidade “[...] vão encontrar-se iniciativas mais esporádicas ou simbólicas (como a atribuição ao Selo Escola Intercultural, a partir de 2012), de continuidade de políticas anteriores ou de suporte adicional por parte de entidades terceiras, privadas (como é o caso das Bolsas Sociais EPIS, ou das Bolsas U CAN)” (SEABRA *et al.*, 2016, p. 75).

Entende-se que, a despeito do caráter pontual ao qual tem sido relegado, o SEI, quando encarado como um distintivo de práxis intercultural, fornece subsídios para se ampliar as concepções de interculturalidade e gestão da diversidade. Tendo essa, portanto, estreitos laços com as reflexões de Tubino (2004) e de Walsh (2010) no que tange a interculturalidade funcional ou a de outros autores que também se dispuseram a pensar o papel da educação sob um viés intercultural crítico. Destacamos a conflitualidade entre as categorias analíticas ligadas a temática e igualmente a supressão de informações sobre as ações galardoadas que a nosso ver contribuem para reforçar o senso comum sobre a interculturalidade enquanto uma simples e harmoniosa convivência entre distintas culturas.

Neste sentido, realça projetos que, eivados de boas intenções, apostam em medidas mais próximas da miscigenação, embora aqui sejam encaradas como um processo tão violento quanto a assimilação. Pois, à semelhança de iniciativas outrora compreendidas como eficazes, abrem mão de colocar em pauta e em prática necessidades que são diariamente experienciadas pelos discentes e que, portanto, não deveriam ser calendarizadas, haja vista que nos eventos culturais é comum apresentações mais sumárias devido à própria finalidade da ocasião. Logo, enquadrar-se-iam em ações que podem atuar da mesma maneira para

reforçar os estereótipos e romantizar as diferenças mantendo traços de etnocentrismo explícitos ou não.

Sabe-se da importância dos conceitos na hora de elaborar um projeto educativo e que, por mais que eles apareçam bem esclarecidos no documento, devem refletir e serem ajustados mediante as necessidades identificadas com a prática. Assim, percebe-se que a retórica mudou, mas ainda se mostra permeada por resquícios que dificultam tratar de questões que estão na ordem do dia. Apesar de não serem necessariamente recentes ao se levar em consideração a necessidade de reconhecimento e redistribuição das políticas públicas para contemplar a construção democrática dos processos educacionais.

Neste caso, a interculturalidade crítica, tal como tem sido defendida pelos autores supracitados, aparenta estar distante, ou, em certa medida, limitada, se não houver uma reavaliação dos pressupostos de análise das candidaturas, juntamente com o incentivo de parcerias entre as instituições e as organizações não-governamentais, bem como de associações de professores para, coletivamente, pensarem nos limites, mas igualmente nas possibilidades de construir, nesses espaços educativos, outra práxis que se sustente de modo coerente com esses desafios, tomando o próprio processo, o caminhar, como modelo de aprendizado, (re)conhecimento e esperança para que o verbo ensinar se mantenha presente tanto quanto o sonhar e não preteridos nas relações humanas.

Todavia, segundo os relatórios do Índice de Políticas de Integração de Migrantes (MIPEX), Portugal ocupa o segundo lugar em um *ranking* de 31 países que tiveram suas políticas de integração avaliadas e comparadas (HUDDLESTON, 2011). A esse respeito Seabra *et al.* (2016, p. 80-81), chama a atenção para a diferença entre “[...] as políticas formuladas e legisladas, e as políticas aplicadas. Há um entendimento que é subjetivo por parte das instituições, agentes e interlocutores que, acolhem, administram, regulam e avaliam a presença e a experiência dos filhos de imigrantes”.

Seabra *et al.* (2016) afirmam ainda que, no campo da educação o mesmo relatório mostrou Portugal em 4º lugar, com um índice de 63% aferido em uma escala de 0 a 100%. E que, portanto, “[...] esta dimensão é aquela onde o país obtém a pior classificação, ainda que os autores reconheçam que as políticas portuguesas são as mais favoráveis de entre os ‘novos países da imigração’” (SEABRA *et al.*, 2016, p. 80-81). Em uma posterior avaliação no ano de 2015⁵⁹, o País permaneceu em 2º lugar quando avaliado genericamente e caiu uma posição na área da educação.

⁵⁹ Para mais informações, ver: <http://www.mipex.eu/portugal>.

Para a cientista social portuguesa Marta Araújo, quando o assunto diz respeito ao sucesso das políticas de integração em Portugal, uma das possíveis explicações decorre do fato de que parte das autoridades e dos estudiosos académicos as associa a “[...] uma história colonial marcada pela *miscigenação* de múltiplas tradições culturais e culturas” (ARAÚJO, 2018, p. 12, grifo do autor). Neste sentido, Marta Araújo afirma que, nas duas últimas décadas no País, tem sido desenvolvido um conjunto de conceções, diagnósticos e medidas que, mesmo que tratem de intervenções políticas voltadas para a ‘integração’, contribuem similarmemente para reforçar as desigualdades étnicorraciais na educação (ARAÚJO, 2018).

Araújo (2018) apresenta quatro narrativas para elucidar o que denomina ‘indústria da interculturalidade’, isto é, que compõem o complexo discursivo ‘Portugal intercultural’ e reiteram uma ótica, tanto na esfera política como na académica, de que o País seria uma nação à vontade com a diferença, em conformidade com o discutido de modo sucinto no capítulo anterior. Esta configura a primeira narrativa, conforme a autora, visto que despolitiza o colonialismo com a finalidade de realçar uma vocação histórica para a interculturalidade. Somada a ela, tem-se: “[...] 2) a construção de Portugal como um país homogéneo subitamente tornado heterogéneo; 3) a sobre-ênfase do papel da imigração, projectando o país como europeu; 4) a relação causal entre mudanças demográficas e respostas políticas e institucionais, com vista à visibilização da diferença” (ARAÚJO, 2018, p. 9).

No que tange a experiência do SEI, um dos desafios que se coloca deve ser justamente o de destacar projetos que refutem essas narrativas, princípio básico para se ambicionar uma educação que contempla a diversidade. Ao proceder assim, permitirá romper com o silenciamento engendrado por uma latente força de violência epistémica fruto da historiografia eurocêntrica e que se contrapõe a uma práxis intercultural crítica, pois se sustenta em um modelo higienizado do passado. Neste aspecto, Marta Araújo considera que

Na educação, temos uma história que continua dominada pela abordagem despolitizadora das chamadas descobertas (Araújo e Maeso, 2016), a segregação dos estudantes negros (Roldão, 2016) ou alunos ciganos ocasionalmente colocados em contentores ou em salas de aula separadas sob o pretexto das suas idiosincrasias culturais e necessidades educacionais especiais (Araújo, 2016). O que nos faz suspeitar que algo está podre neste estado intercool-tural. (ARAÚJO, 2018, p. 12).

Assim, vê-se que o cerne da questão não deve ser confundido com a ausência de medidas voltadas para a interculturalidade, mas sim com o modo como elas têm sido desempenhadas. No fundo há que se considerar que essas práticas, compreendidas como inovadoras, podem se apresentar imbuídas de traços de conservadorismo. Logo, nem sempre

contemplam essa inovação. Uma possível explicação é a própria divergência entre o texto legislativo e as interpretações feitas sobre ele, o que reflete diretamente na sua aplicabilidade.

A este respeito, importa apresentar os sentidos que têm sido atribuídos ao SEI pelos sujeitos que participaram (in)diretamente desta iniciativa. Foram analisados os projetos desenvolvidos em dois agrupamentos de escolas na cidade do Porto na tentativa de identificar os significados que seus responsáveis lhe conferem e em que medida essas ações se aproximam do que está prescrito no quadro legislativo. Pois se compreende que o Selo é a tradução de uma política pública educativa e, portanto, averiguar a concretização prática desses projetos premiados permite conhecer um pouco mais sobre a produção de sentidos e significações acerca da práxis intercultural em Portugal, tendo como referência a experiência de duas instituições portuenses.

PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 5 - ESTUDO DE CASO: OS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO (AEA) E RODRIGUES DE FREITAS (AERF)

5.1 Introdução

Apresenta-se neste capítulo a discussão dos resultados provenientes da recolha de dados da investigação. Optou-se por dividi-lo em duas partes: na primeira trata-se das principais características da área investigada, pois tomar conhecimento dessas questões contribui para uma melhor compreensão da realidade que envolve essas instituições; no segundo momento os pontos são explanados em seções e subseções que estão diretamente ligadas às categorias e subcategorias que emergiram a partir da análise de conteúdo das entrevistas. Cumpre esclarecer que se compartilha apenas a síntese desse processo analítico, que inclui também a análise documental dos projetos educativos (PE) dos agrupamentos de escolas e os dados coletados por meio da aplicação dos inquéritos por questionário.

Procede-se, dessa maneira, com o intuito de apreender os sentidos e significados – explícitos e implícitos – das referidas fontes que, embora recolhidas a partir de diferentes instrumentos, e sendo, em um primeiro momento, interpretadas separadamente, no limite se encontram interligadas na mesma temática. Desta maneira realiza-se também a triangulação das fontes e dos dados recolhidos, mas não sem reconhecer suas distintas perspectivas. Neste sentido, considera-se este procedimento uma parte imprescindível do trabalho investigativo, que foi realizado com vistas a aproximar das realidades estudadas e tendo em conta as representações que os sujeitos (atores inseridos no processo educativo) detêm acerca do fenómeno investigado.

5.2 Caracterização da área de estudo: breve nota sobre o contexto territorial e o perfil socioeconómico dos residentes

Os Agrupamentos de Escolas Alexandre Herculano (AEA) e Rodrigues de Freitas (AERF) foram selecionados para o estudo de caso desta investigação, como já explanado ao

longo do texto. Ambos são instituições públicas e encontram-se na cidade do Porto, que integra a Área Metropolitana do Porto (AMP), composta por 17 municípios localizados no litoral Norte de Portugal e destaca-se como o principal polo económico, social e cultural desta região. Segundo dados de 2018, o número de residentes na área metropolitana era de 1.721.038 indivíduos (BASE DE DADOS PORTUGAL CONTEMPORÂNEO, 2018). O Porto, que é um dos seus concelhos, neste mesmo período possuía 214.936 residentes (FIGURA 3).

Figura 3 - Área metropolitana do Porto

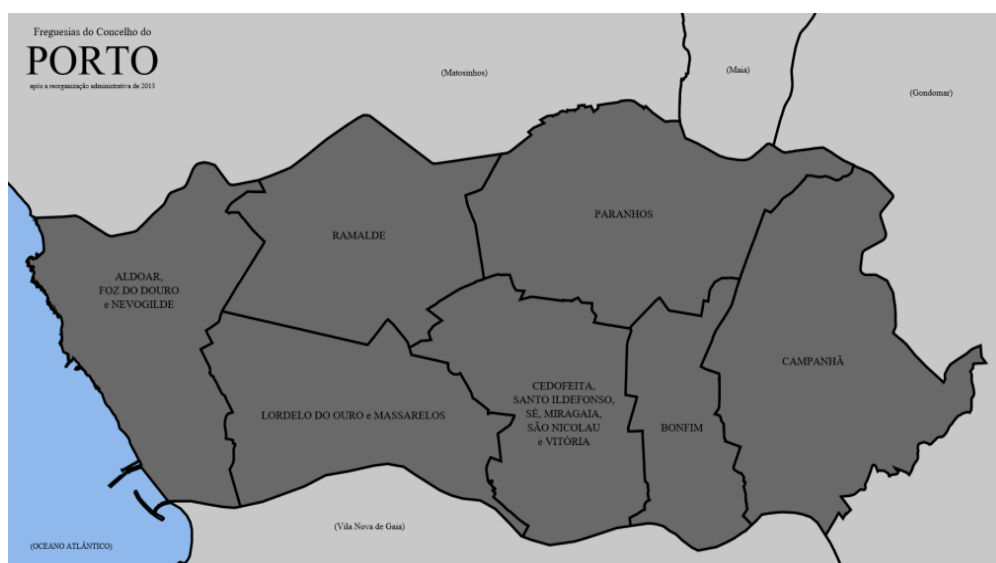


Fonte: Porto (2017, p. 52).

O território portuense é historicamente conhecido por sua riqueza cultural, sendo uma das cidades mais antigas do continente. Entre os seus principais atributos se pode ressaltar a variedade de estilos arquitetónicos que perpassam desde o seu centro histórico – classificado pela Unesco como património mundial em 1996, mas que não se limitam a ele. Ao contrário, quando se transita pela cidade se percebe que suas construções são o próprio testemunho de vitalidade e constante renovação que afiguram em seus espaços. Sem dúvida, outro fator que lhe confere igualmente uma notória distinção é o vinho do Porto, tornando-o assim, um dos locais mais requisitados para o turismo no País e na Europa ocidental. Em 2001, tal como Roterdão, foi considerada a capital europeia da cultura e, em 2014, distinguiu-se como o melhor destino europeu.

A cidade do Porto é composta por sete freguesias, sendo três delas Uniões de Freguesias: União das Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde (zona ocidental), União das Freguesias de Lordelo do Ouro e Massarelos (zona ocidental) e União das Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória (zona central). Existem ainda as freguesias de Ramalde (zona ocidental), Campanhã, Paranhos e do Bonfim (zona oriental) (FIGURA 4).

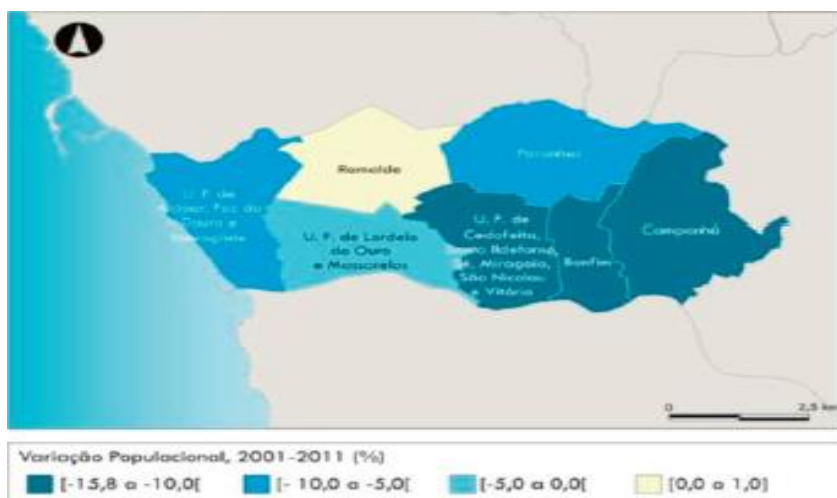
Figura 4 - Localização da área de estudo



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Porto_freguesias_2013.svg. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

Os dois agrupamentos de escolas alvos dessa investigação compreendem uma extensão que abrange a zona mais central – a União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória –, sendo que o Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (AEAH) se estende pela zona oriental nas freguesias do Bonfim e de Campanhã. De modo geral, essas duas áreas da cidade seguem a tendência registada no âmbito nacional, ou seja, uma dinâmica demográfica marcada pelo declínio populacional, envelhecimento dos cidadãos residentes e por alterações nas estruturas familiares que contribuem para novas maneiras de viver no ambiente familiar (FIGURA 5)

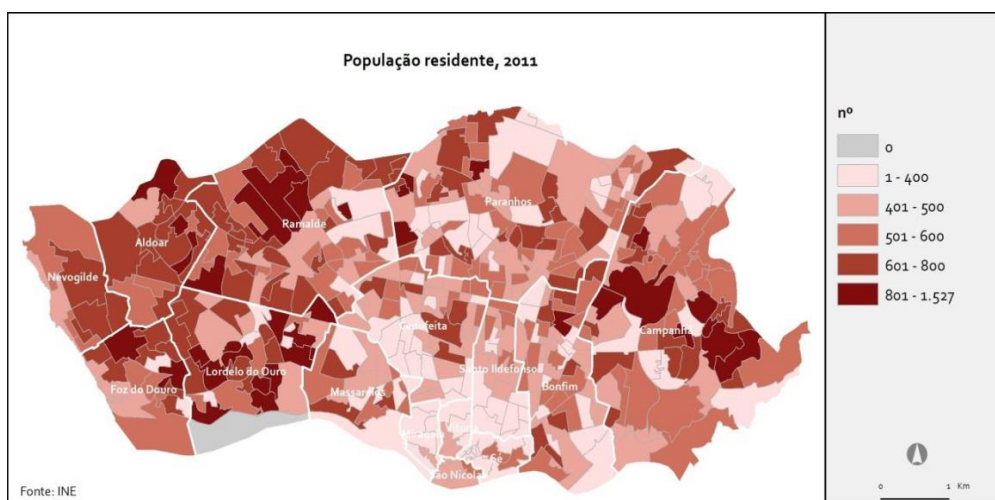
Figura 5 - Variação da população residente no concelho do Porto, por freguesias



Fonte: Porto (2017, p. 64).

Os dados apresentados assinalam que o decréscimo populacional entre 2001 e 2011 incidiu principalmente na área central, ao contrário da zona ocidental, que aponta índices mais promissores como, por exemplo, Ramalde. Neste sentido, há de se considerar que, quando a densidade é avaliada juntamente com a distribuição populacional de residentes em termos absolutos, é observável, da mesma maneira, uma heterogeneidade entre as freguesias, configurando-se, assim, uma dinâmica assimétrica. Por outro lado, mantém-se o declínio do número de habitantes no centro histórico, em oposição aos espaços mais periféricos, que apresentam um quantitativo superior (FIGURA 6).

Figura 6 - Distribuição da população residente por freguesias

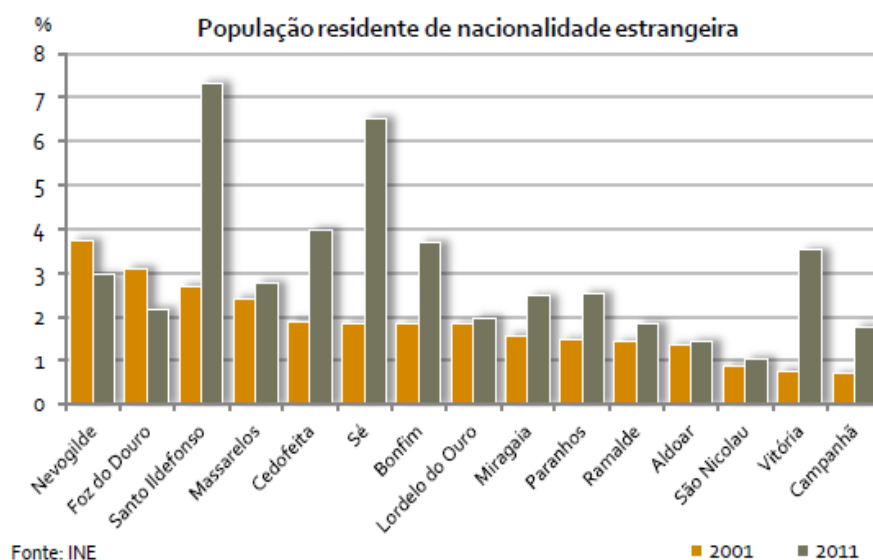


Fonte: Porto (2014, p. 9).

Não obstante, quando comparado com os outros municípios da AMP, Porto permanecia com o maior índice de densidade: 5.736 hab./km² contrapondo-se a 1.580

hab./km² da AMP em 2011 – sendo que o Censo de 2011 foi o último realizado no País (BASE DE DADOS PORTUGAL CONTEMPORÂNEO, 2018). No tocante ao número de residentes estrangeiros distribuídos pela região metropolitana, contabilizava-se, em 2011, cerca de 24.824 indivíduos em todo o distrito, sinalizando um expressivo crescimento de 1,1% para 2,6% entre 2001 e 2011 (PORTO, 2014). Sendo também o concelho do Porto o local com maior reflexo desse aumento de 1,6% para 2,7%, o que se traduzia, em termos absolutos, segundo o último Censo (PORTO, 2014)⁶⁰, em um número de 6. 413 indivíduos estrangeiros distribuídos em suas freguesias, sem contabilizar os cidadãos com dupla nacionalidade (FIGURA 7).

Figura 7 - População residente de nacionalidade estrangeira (%), 2001-2011



Fonte: Porto (2014, p. 14).

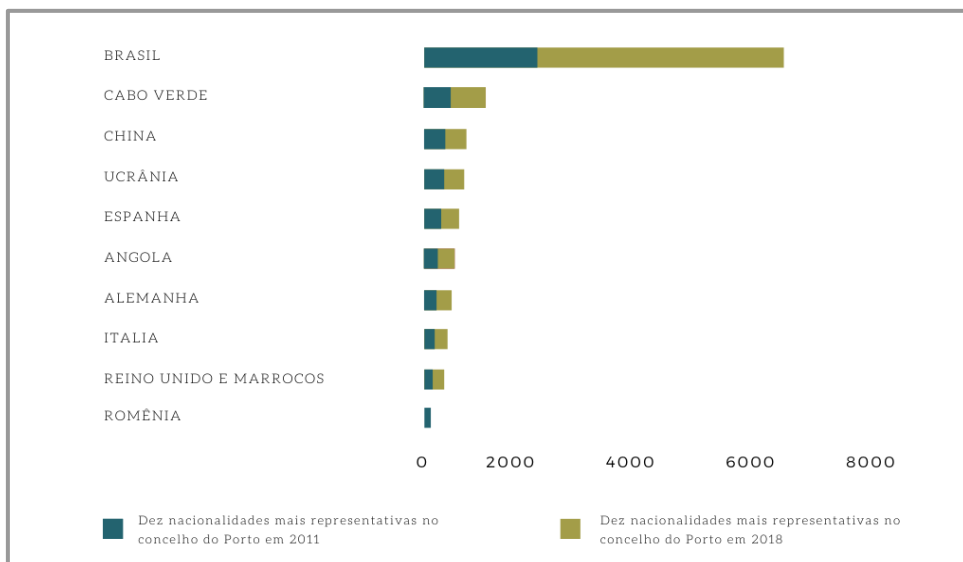
O saldo de residentes provenientes de outros países em 2011 demonstra que houve um crescimento em todas as freguesias, exceto em Nevogilde e Foz do Douro. Chama-se a atenção sobretudo para as áreas que abrangem esta investigação, ou seja, as zonas central e oriental da cidade. Ainda de acordo com os dados estatísticos do Censo de 2011, a maior concentração de estrangeiros estava, respetivamente, nas freguesias de Paranhos (com 1.222 indivíduos), do Bonfim (897) e de Cedofeita (882) quando analisadas em termos absolutos (PORTO, 2014).

⁶⁰ De acordo com a análise do recenseamento da População de 2011, no que compete as nacionalidades com maior incidência na cidade havia “[...] cerca de 2/3 da população estrangeira residente no Porto é natural de um País da Europa (2075 indivíduos) ou América (2181 habitantes), sendo as 5 comunidades estrangeiras mais representativas a residir na cidade a brasileira (31%), cabo-verdiana (8%), chinesa (5%), angolana (5%) e espanhola (5%)” (PORTO, 2014, p. 14).

Todavia, os valores apresentados sofreram significativas alterações. Segundo consta no relatório produzido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) em 2018, havia 32.614 indivíduos naturais de algum país estrangeiro residindo no distrito. Destes, 11.993 viviam na cidade do Porto. Os números evidenciam, assim, uma clara sintonia com o acréscimo nacional, visto que foi neste período que o País retomou o saldo migratório positivo ao assinalar um aumento de 4.886 indivíduos em 2017, número ampliado, no ano seguinte, para 11.570.

É fundamental ainda apontar que, apesar da relevância desses resultados, o território portuense não está entre os locais com maior fluxo de estrangeiros no País. Embora, a distribuição não seja homogênea, em nível nacional a maior incidência ocorre no litoral, sendo que “[...] 68,9% está registada nos distritos de Lisboa (213.065), Faro (77.489) e Setúbal (40.209), totalizando 330.763 cidadãos residentes, por oposição a 287.038 em 2017” (PORTUGAL, 2018). Todavia, estes indicadores nos permitem afirmar que o fluxo de imigração, tanto no distrito quanto no concelho do Porto, mesmo que abaixo da média do País, aponta um crescimento a partir de 2011. Do mesmo modo, revela-se cada vez mais diversificado quando se elenca os grupos a partir da verificação dos países de origem (FIGURA 8).

Figura 8 - Residentes estrangeiros no concelho do Porto, de acordo com as dez nacionalidades mais representativas em 2011 e em 2018



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEFSTAT (PORTUGAL, 2018).

Verifica-se, desta maneira, que, entre 2011 e 2018 se assistiu a uma significativa presença de grupos provenientes da União Europeia, realçados pelos oriundos da Espanha,

da Alemanha e da Itália. Contudo, a nacionalidade brasileira, seguida pela cabo-verdiana e chinesa, mantiveram-se como as mais representativas. Face a este contexto, a própria dinamicidade da cidade sofreu alterações. O que corrobora para a recomposição destes espaços com características cada vez mais multiculturais, embora se observe que o impacto em algumas zonas é mais acentuado, visto que a distribuição não ocorre de modo uniforme.

A cidade do Porto possui algumas vantagens, tanto na esfera metropolitana quanto na regional, que tendem a amenizar o impacto da perda demográfica e do envelhecimento da população, sobretudo devido à presença diária de estudantes e trabalhadores das regiões adjacentes que utilizam os serviços públicos e privados, dando assim um importante contributo. Apesar disso, nota-se que a área central e oriental, ainda assim, são as mais afetadas, principalmente quando analisadas sob o ponto de vista das habilitações literárias e condições de emprego. A escala intraurbana evidencia-se pelo aumento no percentual de pessoas com nível superior, redução da taxa de analfabetismo e desemprego.

Contudo, deve-se assinalar que esses parâmetros nas freguesias do centro histórico e em alguns pontos da zona oriental destoam e contrariam os índices. O desequilíbrio nestes resultados do concelho atingem diretamente a área do estudo ora apresentado, onde se instala, proporcionalmente, uma população em sua maioria idosa, com menor nível de formação superior e elevada taxa de desemprego – o que confere uma baixa propensão de revitalização dos habitantes. Excetuam-se Campanhã e Paranhos, que em 2011 possuía 36% das crianças da cidade (PORTO, 2014).

Quanto à percentagem de analfabetos, a freguesia com maior destaque era São Nicolau, com 5,7%, opondo-se à Nevogilde, com 0,6%, o que acompanha a tendência do concelho, que não somente registou sua redução como também marcava 23,3% de indivíduos com o 1º ciclo do Ensino Básico completo, sendo este o indicativo do maior grau de escolaridade local. Neste ponto, São Nicolau estava igualmente em desvantagem, visto que 20,1% de seus residentes não possuía nenhum nível de ensino (PORTO, 2014).

A visão panorâmica do município e das regiões aqui em análise contribui para endossar o valor que as políticas públicas assumem diante dessas disparidades. Da mesma maneira permite apreender que a localidade em questão, conforme as referências apresentadas, são permeadas por desafios de diversas ordens. Logo, não se pode tratá-los meramente como pano de fundo, mas sim como parte dos problemas que os imigrantes, tal como a totalidade da população residente, enfrentam.

5.3 Os Agrupamentos de escolas Alexandre Herculano (AEAH) e Rodrigues de Freitas (AERF): retrato abrangente de um cenário plural

Os critérios que justificam a escolha destes dois agrupamentos de escolas⁶¹ para o estudo empírico perpassa pelos seguintes fatores: ambas são instituições públicas premiadas com o Selo Escola Intercultural (SEI), o que inicialmente possibilitou avançar com a hipótese de que havia uma relevante presença de discentes estrangeiros e, por consequência, as boas práticas distinguidas as contemplavam de alguma maneira.

Ao revisitar a literatura acerca das representações da interculturalidade nas escolas portuguesas, identificou-se uma maior incidência de estudos na área metropolitana de Lisboa (AML), o que se explica pelo facto de ser a região que detém a maior parte da população proveniente de outra nacionalidade. Todavia, após a caracterização ora apresentada, percebe-se que há uma demanda também no território portuense e que, mesmo não sendo o destino mais recorrente dos estrangeiros no País, não pode ter sua representatividade subestimada.

Do mesmo modo, percebe-se que os estabelecimentos de ensino público possuem um maior contingente de discentes com diferentes perfis socioeconómicos e estes acabam por ser, para uma boa parcela dos pais e encarregados de educação, o local por excelência para a educação de seus filhos, sejam eles nacionais ou estrangeiros. Não menos importante é o dado de que ao longo das cinco edições do concurso o número maior de participações também decorreu entre as instituições públicas.

Convergindo com estas razões que conduziram à escolha dessas duas unidades de investigação, salienta-se o facto de o AEAH ter sido a única instituição premiada na cidade no último concurso (2016/2018, quinta edição - nível II - intermédio) e, portanto, representa a imagem mais recente acerca do Selo e do que as entidades compreendem como exemplo de boas práticas no âmbito da educação intercultural. Esse pormenor, em um primeiro momento, causou certo estranhamento, pois, sendo o segundo certame com maior número de inscritos, a sua seleção poderia estar possivelmente associada à notoriedade advinda das realizações anteriores – mesmo não se tendo acesso ao número exato de instituições da cidade do Porto que nele participaram, visto que essas informações não se encontram disponíveis

⁶¹ De acordo com o Decreto-lei n. 115/98, de 4 de maio, artigo 5º, ponto 1, “[...] o Agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum” (PORTUGAL, 1998).

como já informado. O facto de apenas um estabelecimento ter sido distinguido trouxe inquietações.

Quanto ao AERF, pode-se destacá-lo pelo número de participações por três anos consecutivos – na segunda, terceira e quarta edição, o que a torna a instituição que mais vezes se candidatou e foi premiada. Apesar de ter sido desclassificada na sua primeira participação, sendo eliminada após a fase intercalar. Ainda assim, é a única na cidade distinguida duas vezes. O que também despertou o interesse em perceber os motivos que levaram à sua desclassificação, qual o *feedback* que a instituição teria recebido das entidades, bem como os elementos motivacionais para as outras duas candidaturas. Se eles haviam apresentado o mesmo projeto, ou se a instituição optou por alterá-lo. E, não menos importante, se houve ou não a candidatura na quinta edição.

Os dois agrupamentos são, ainda, referência no âmbito da inclusão de alunos/as com necessidades educativas especiais (NEE). O AEAH tem um trabalho orientado na área da Educação Bilíngue para Alunos Surdos (EREBAS) que funciona na sede (Escola Secundária Alexandre Herculano). Compõem também suas instalações uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência⁶² e outra de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações no Espectro do Autismo, em funcionamento na Escola Básica do Campo 24 de Agosto. O AERF, por sua vez, é modelo para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Possui também unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAEM). Apresenta-se a seguir, separadamente, outras características que se julga serem relevantes para a compreensão dessas duas instituições e, assim, poder aprofundar a análise sobre seus projetos educativos.

Sem esquivar das questões logísticas que envolvem um estudo analítico empírico, cumpre esclarecer que ambos agrupamentos se encontram na cidade em que a pesquisadora reside e trabalha, sendo esse elemento central, pois o deslocamento para outras localidades

⁶² Em acordo com o Decreto-Lei n. 3/2008, que no artigo 26º postula que “[...] as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou Agrupamentos de Escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas” (ponto 1). Tendo como objetivos, entre outros: “a) promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares, entrosando com os seus pares de turma; b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos; c) Proceder às adequações curriculares necessárias; d) Assegurar a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem; e) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e mobilidade; f) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar” (ponto 3). Para mais informações acerca da localização dessas unidades ver: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/uam_norte.pdf.

não era viável, por mais enriquecedor que se mostrasse para a pesquisa ao se pensar, principalmente, em termos de amplitude dos casos e comparação entre regiões distintas.

5.4 Códigos atribuídos aos/as participantes do estudo

Como já referido, os dados deste trabalho foram coletados em duas instituições de ensino: o Alexandre Herculano e o Rodrigues de Freitas. A escolha dos/as intervenientes do presente estudo, no caso dos dois agrupamentos, prende-se ao fato de os/as mesmos/as serem docentes ou atuarem no apoio aos professores, a exemplo das intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), tendo por isso, presença regular nos contextos destas instituições.

Posto isto, elaborou-se, para cada um dos grupos respondentes, um quadro que engloba as principais informações acerca de seu perfil. Apresenta-se a seguir um resumo das características dos/as participantes. Recorda-se ainda que foi garantido a todos/as o direito ao anonimato e, portanto, adotou-se códigos para diferenciá-los, tendo como referência o local no qual o/a participante está vinculado/a e a função desempenhada.

Assim sendo, para facilitar a apresentação e análise dos dados, utiliza-se, para o AEAH, o código A1 e o para o AERF, A2. Para se referir aos entrevistados/as são utilizados os seguintes códigos: A1 - Diretor - E1A1 e Intérprete - E2A1; A2 - Docentes - E1A2, E2A2 e Animador sociocultural - E3A2. Aos inquiridos se utiliza o código - I.1, I.2, I.3... (seguindo a ordem numérica da participação) acrescido de A1 ou A2 para identificar a instituição a qual pertence. Visto que todos/as são docentes, não é preciso distinguir o cargo.

Com exceção do diretor e da intérprete do A1 que foram entrevistados, o perfil dos demais participantes reflete a amostra dos inquiridos na instituição A1 (QUADRO 6). Assim como já dito, o inquérito por questionário foi enviado por e-mail, respondido *online* e era de autopreenchimento. O quadro do A1 é composto por 145 professores/as conforme consta no Plano Educativo (2017-2021). Desta maneira, enviou-se o *link* do formulário para 54 docentes, o que representa 37% do grupo. Entretanto, destes 54 apenas 16 responderam ao questionário, o que totaliza um retorno de aproximadamente 29,6%.

No caso do A2 também foram incluídos, nas três primeiras linhas, o perfil das duas docentes e do animador sociocultural, que participaram da entrevista realizada via plataforma de teleconferência gratuita Jitsi Meet. Exceto estes três participantes, todos os demais foram inquiridos via email, a partir do *link* do formulário a ser preenchido. Encaminhou-se o inquérito para 47 docentes. O quadro de professores/as do A2 é composto por 220

funcionários/as. Neste caso, aproximadamente 21% da equipa foi notificada (QUADRO 7). Contudo, destes 47 recebeu-se apenas 17 respostas, o que representa 36,1% de retorno. Semelhante ao A1, prevaleceu a participação do público feminino.

Quadro 6 - Caracterização dos/as participantes (A1)

Participante	Género	Idade	Habilitações académicas	Habilitações profissionais	Tempo de serviço no A1	Sigla
Diretor	M	56	Licenciatura Língua Portuguesa	Docente e diretor	Sem resposta	E1A1
Intérprete	F		Lic. em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	Sem resposta	E2A1
Docente	M	>55	Licenciatura	Lic. + Formação Especializada	8 anos	I1A1
Docente	F	>55	Licenciatura + 3 Pós graduações	Professora de matemática	25 anos	I2A1
Docente	F	46-55	Licenciatura	Estágio	8 anos	I3A1
Docente	M	46-55	Mestrado	Prof. profissionalizado	8 anos	I4A1
Docente	F	>55	Licenciatura	Ensino	14 anos	I5A1
Docente	F	>55	licenciatura	Efetiva	20 anos	I6A1
Docente	F	36-45	Licenciatura	Docência 3º ciclo e secundário	1 ano	I7A1
Docente	M	26-35	Mestrado	Mestrado	100 dias	I8A1
Docente	F	>55	Licenciatura pré-Bolonha	Profissionalização em Exercício	16 anos	I9A1
Docente	M	>55	Licenciatura	Lic. em Ed. Física	24 anos	I10A1
Docente	F	36-45	Pós graduação	Professora	2 anos	I11A1
Docente	F	36-45	Mestrado em supervisão pedagógica	Lic. em prof. do ensino básico - variante EVT	13 anos	I12A1
Docente	F	46-55	Licenciatura	Lic. e estágio pedagógico	7 meses	I13A1
Docente	F	>55	Bacharelato	Ensino	19 anos	I14A1
Docente	M	26-35	Mestrado	Professor	1 ano letivo	I15A1
Docente	F	>55	Bacharelato	Prof. ^a do 1º ciclo	19 anos	I16A1

Fonte: Elaboração própria (2020).

Quadro 7 - Caracterização dos/as participantes A2

Participante	Género	Idade	Habilitações académicas	Habilitações profissionais	Tempo de serviço no A2	Sigla
Docente	F	Sem resposta	Lic. em Geografia	Prof. ^a e Adjunta da diretora	Sem resposta	E1A2
Docente	F	Sem resposta	Lic. em Língua Portuguesa	Docente Língua Portuguesa	Sem resposta	E2A2
Animador sociocultural	M	Sem resposta	Lic. em Animação Sociocultural	Animador Sociocultural	Sem resposta	E3A2
Docente	F	36 – 45	Licenciatura	Ciências Históricas	4 anos	I1A2
Docente	M	> 55	Doutoramento	Prof. ^o e Investigador	25 anos	I2A2
Docente	F	36 – 45	Lic.+ pós grad.	Especialização	1 ano	I3A2
Docente	F	46 – 55	Licenciatura	Prof. ^a quadro escola	8 anos	I4A2
Docente	F	46 – 55	Licenciatura	Prof. ^a Grupo 110	11 anos	I5A2
Docente	F	> 55	Licenciatura	Prof. ^a quadro escola	25 anos	I6A2
Docente	F	46 – 55	Mestrado	Lic. em Desporto e Educação Física	25 anos	I7A2
Docente	M	> 55	Lic. em Ed. Física	Profissionalização em exercício	30 anos	I8A2
Docente	F	36 – 45	Licenciatura	Docente	1 ano	I9A2
Docente	F	36 – 45	Mestrado	Estágio integrado	10 anos	I10A2
Docente	M	> 55	Doutoramento em Educação	Prof. ^o e Investigador em atividade	23 anos	I11A2
Docente	M	> 55	Licenciatura	Profissionalizado	10	I12A2
Docente	F	> 55	Licenciatura	Estágio pedagógico	15 anos	I13A2
Docente	F	> 55	Licenciatura	Professora	24 anos	I14A2
Docente	F	46 – 55	Lic. em LLM	Estágio integrado	3 anos	I15A2
Docente	F	36 – 45	Mestre	Prof. ^a ensino básico e secundário	2 anos	I16A2
Docente	F	36 – 45	Lic. em ensino de Português e Pós-graduação em gestão da inform. e Bibliotecas Escolares	Docente de português	10 anos	I17A2

Fonte: Elaboração própria (2020).

5.5 Intersecções – Levantar a pedra do chão⁶³ – (re)conhecer possíveis novos chãos para a escola

Inicia-se por elucidar que esta segunda parte foi organizada seguindo uma divisão estabelecida em três dimensões – Contexto institucional, Educação e Tradução⁶⁴, nas quais se encontra o sistema categorial (categoria e subcategoria) definido para este exercício analítico. Considera-se válido o uso das três dimensões devido às diferentes densidades que a interpretação dos dados recolhidos suscitaram, pois em cada uma das leituras e análises dos materiais (entrevistas, inquéritos e Projeto Educativo) foi possível identificar singularidades. O Quadro 8 é a síntese das etapas percorridas com as devidas divisões do capítulo.

Quadro 8 - Categorias de análise - entrevistas semiestruturadas A1 e A2

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Contexto institucional	5.5.1 Agrupamento de escolas	5.5.1.1 Caracterização e perfil dos discentes A1
		5.5.1.2 Caracterização e perfil dos discentes A2
		5.5.1.3 Representatividade das diversas nacionalidades no Agrupamento
		5.5.1.4 Vozes em sintonia: os impactos da diversidade cultural no cotidiano da comunidade escolar
Educação	5.5.2 Educação Intercultural no Agrupamento de escolas	5.5.2.1 Contexto das políticas educativas nacionais
		5.5.2.2 Educação intercultural: o dilema entre uma política inovadora e a manutenção de traços de conservadorismo
		5.5.2.3 Práticas educativas interculturais: o ponto de vista dos/as participantes
Tradução	5.5.3 Selo Escola Intercultural: a tradução de uma política educativa	5.5.3.1 Representações dos sujeitos acerca do Selo Escola Intercultural
		5.5.3.2 Selo Escola Intercultural: contributos que vão além dos muros das escolas
		5.5.3.3 Boas práticas educativas
		5.5.3.4 Necessidades educativas especiais e a interculturalidade
		5.5.3.5 Discentes estrangeiros/as e a interculturalidade

Fonte: Elaboração própria (2020).

⁶³ Abre-se essa segunda etapa do capítulo com título similar ao do livro de Stoer e Cortesão (1999): “Levantando a pedra”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização, ponto tratado na introdução desta dissertação.

⁶⁴ Utiliza-se essa dimensão em consonância com a perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), que afirmam ser a tradução uma espécie de ‘terceiro espaço’ entre a política e a prática, ou seja, é um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política.

Tendo conhecimento do território, das características socioeconómicas da área em estudo, bem como o perfil dos/as participantes (entrevistados/as e inquiridos/as), parte-se para a discussão dos resultados. Vale lembrar ainda que, para esta etapa, teve-se como suporte o ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e a análise de conteúdo do tipo temática ou categorial exatamente como explanado na parte destinada à metodologia.

5.5.1 Dimensão 1 - Contexto Institucional - Agrupamentos de escolas: os casos em estudo

A primeira dimensão, Contexto institucional, está orientada para a caracterização dos agrupamentos de escolas. Utiliza-se as informações relatadas pelos/as entrevistados/as, bem como as recolhidas nos inquéritos e projetos educativos, tendo em vista que já se explanou sobre o espaçamento territorial onde ambos se encontram. Cabe agora descrever o espaço institucional que comporta cada um dos agrupamentos. Ou seja, situar separadamente as escolas a fim de, posteriormente, compreender suas orientações políticas e práticas educativas.

5.5.1.1 Caracterização e perfil dos discentes A1

O agrupamento A1 é composto por nove estabelecimentos de ensino (seis escolas básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária) que estão concentrados na zona central e oriental do concelho do Porto. Na Freguesia do Bonfim se situam as Escolas Básicas da Alegria, do Campo 24 de Agosto, da Lomba, Dr. Augusto César Pires de Lima e a Escola Secundária Alexandre Herculano, sede do agrupamento – que na época estava fechada para reforma das instalações. Na Freguesia de Campanhã estão localizadas as Escolas Básicas das Flores, Ramalho Ortigão e de Noeda. E na União de Freguesias do Centro Histórico do Porto está situada a Escola Básica do Sol.

Em consonância com as características apresentadas acerca das questões sociodemográficas nas freguesias que comportam a área em estudo, salienta-se dois aspectos presentes no atual projeto educativo da instituição – nominado A diferença é um valor....Educar é incluir (2017-2021) – que endossam a realidade como sendo permeada por um meio urbano com grande diversidade étnico-cultural e pelo decréscimo do número de discentes observado desde o final da década de 1980. O que ocorreu, principalmente, pela

dispersão dos habitantes para as regiões periféricas do Porto, tal como pode ser observado através da variação da população residente no concelho do Porto (FIGURA 3). Com relação às instalações físicas dos nove edifícios que compõem o agrupamento, interessa explicar a situação da sede, a Escola Secundária Alexandre Herculano, que se encontrava fechada para a reabilitação das instalações.

Esse edifício do parque escolar é reconhecido na cidade do Porto pelo seu valor histórico e patrimonial. Foi construído em 1906, pelo arquiteto José Marques da Silva, tendo acolhido diversas gerações de estudantes e sendo, ainda hoje, referido por muitos como o antigo liceu. Contudo, as condições de degradação se agravaram a ponto de ser necessário, em 2017, suspender as aulas por uma semana, antes mesmo da adjudicação das obras ter sido aprovada. O pedido de recuperação do espaço foi aprovado e para ser realizado com um custo menor o local deveria estar vazio. Por esse motivo o ensino secundário foi provisoriamente realocado para o edifício da Escola Básica Dr. Augusto César Pires de Lima. Importa esclarecer que a pesquisa foi realizada maioritariamente neste local, pois, como assinalado, a coleta de dados em meio escolar decorreu entre janeiro e março de 2020, após o devido pedido de autorização solicitado junto à DGE (ANEXO B). Entretanto, as primeiras visitas realizadas para apresentar o projeto de investigação foi ainda na escola sede, nos meses de novembro e dezembro de 2019.

Quanto aos serviços pedagógicos, a instituição possui nove bibliotecas e três espaços museológicos – sendo eles o Museu de História Natural, da Física e a Sala Museu da Escola Básica da Lomba, abertos à comunidade. Além disso, possui parcerias com diversas entidades locais, nacionais e internacionais, as quais direcionam múltiplos projetos, programas e atividades. Realça-se, em nível local, os seguintes: Projeto de Educação para a Saúde (PES) em parceria com o Agrupamento de Centros de Saúde (ACES) do Porto Oriental; Programa Regional de Educação Sexual e Saúde Escolar (PRESSE), Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE) e PASSEzinho, que tem como público-alvo os discentes da Educação Pré-Escolar. Tem protocolos com instituições de ensino superior, dentre eles com a Universidade do Porto e o Instituto Politécnico do Porto. Em nível internacional o agrupamento traz, em sua trajetória, uma tradição em diversos projetos, incluindo desde o antigo Programa Comenius até o atual Programa Erasmus+, no qual atua diretamente

[...] em 3 ações K2 que abordam as temáticas das práticas pedagógicas na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo (Projeto THRIECE, que conta com a participação de escolas e das Universidades de Dublin, no Porto e Gdansk.); da História e da proteção ambiental (projeto Writing Our History, Creating Our Planet, que conta com a

participação do AEAH e de uma escola de Espanha e outra de Itália); e das migrações (Projeto Migration Biographies - Europe on the move, com a participação do agrupamento de escolas da Alemanha, Grécia e Itália). (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO, 2014, p. 11).

Em suma, esses aspectos aparentam ser particularmente esclarecedores para seguir ponderando sempre sobre as camadas que permeiam a realidade do agrupamento e confrontá-las, a fim de compreender como os desafios impostos por esses fatores de ordens distintas são entrelaçados com as práticas interculturais. Bem como de que maneira os diferentes saberes têm sido contemplados nesses espaços através das ações desempenhadas pelos atores sociais envolvidos no processo educativo.

No que tange o perfil dos discentes, em termos gerais, em junho de 2012, ano em que o agrupamento de escolas foi criado, havia 2.800 alunos/as matriculados/as. Já em 2018 os números retratam uma expressiva queda, contabilizando 1.552 discentes distribuídos nos diversos níveis de ensino. Circunscrito pelo referido contexto, isto é, em um território com carências estruturais no âmbito do parque habitacional, mas igualmente pela desagregação social, económica e familiar, os desafios impostos à instituição se intensificam diante dos perfis dos discentes. Embora o ensino secundário seja uma referência para alunos/as surdos/as, outros níveis de inclusão também são contemplados, estes permeados ou não pelas necessidades educativas especiais – a exemplo dos/as alunos/as que se beneficiam de auxílios económicos.

Trata-se de um subsídio de Ação Social Escolar (ASE) voltado para crianças e jovens matriculados na rede de escolas que integram o sistema público de ensino e são provenientes de famílias carenciadas. O auxílio visa contribuir para o combate à exclusão social e com o abono escolar; do mesmo modo, promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Ainda de acordo com o projeto educativo da instituição e os dados de 2018, os discentes com esse perfil estavam distribuídos em todos os níveis e ciclos, como se pode visualizar na Figura 9.

Cabe esclarecer que esse subsídio pode variar de acordo com as necessidades de cada família e, por isso, apresenta-se acima dois escalões (A e B). Há também alunos/as provenientes de lares de infância e juventude, ou que pertencem a famílias que possuem uma renda familiar composta apenas pelo Rendimento Social de Inserção (RSI).

Figura 9 - Quadro da quantidade de discentes com apoio de Ação Social Escolar (ASE)

	ALUNOS COM ASE (A E B)
PRÉ ESCOLAR	55,77%
1º CICLO	62,90%
2º CICLO	66,51%
3º CICLO	65,96%
ARCO MAIOR	55,17%
SECUNDÁRIO ENSINO REGULAR	53,65%
SECUNDÁRIO ENSINO PROFISSIONAL	41,51%

Fonte: Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (2014, p. 8).

Ainda no âmbito dos perfis dos/as estudantes, há uma significativa presença destes/as assistidos/as pelo Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar (GAM), o qual é composto por profissionais na área de psicologia, serviço social, mediação educativa, educação social e animação sociocultural. Compreende-se assim a integração da instituição desde a sua fundação no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁶⁵ orientado para escolas/ou agrupamentos de escolas com alto índice de discentes em situação de risco de exclusão social e escolar.

A iniciativa governamental em questão decorreu após a realização de estudos sobre igualdade e equidade na área da educação com o intento de desenhar políticas públicas capazes de atuar diretamente na redução desse cenário de desigualdade no acesso e permanência de jovens no sistema educativo formal, e igualmente combater as altas taxas de insucesso escolar. Esta ação possui vínculos intrínsecos com os projetos supranacionais desempenhados no âmbito da UE, nomeadamente no que tange às políticas sociais a partir do final da década de 1970 e de modo semelhante no campo educacional através de investigações voltadas para análise e elaboração de recomendações aos Estados-membros. Estas com um carácter cada vez mais de cunho economicista pautado, sobretudo, nas avaliações dos organismos multilaterais da OCDE e do Banco Mundial. Os destaques e impactos mais recentes dessas medidas foram tratados no capítulo 3.

Tendo em vista que se privilegia, nesta dissertação, o olhar sobre as representações acerca da educação intercultural em Portugal, cabe realçar as perceções dos/as participantes sobre o público-alvo para o qual desenvolvem diariamente seu ofício. Os/as professores/as, quando inquiridos sobre o perfil dos/as estudantes, em sua maioria identificaram características que reforçam a heterogeneidade desse grupo. Destaca-se algumas referências utilizadas para retratá-los:

“Alunos geralmente de um meio sociofamiliar desfavorecido.” (I9A1).

⁶⁵ Para mais esclarecimentos sobre o Programa TEIP ver: <https://www.dge.mec.pt/teip/>.

“[...] Desde alunos com pais professores universitários, a alunos filhos de comerciantes ou ainda aqueles que se preparavam para emigrar para o Reino Unido e com situações difíceis ao nível socioeconómico.” (I2A1).

“Nível económico baixo.” (I14A1).

“Economicamente desfavorecidos e alguma classe média. Famílias complicadas e abandono escolar.” (I15A1).

A tendência registada acerca do perfil socioeconómico assinalado também prevalece na descrição do diretor:

“[...] o nosso perfil de alunos, aquilo que é o paradigma do aluno do Alexandre Herculano, é um aluno socialmente: primeiro - é um aluno carenciado nos diversos domínios; é um aluno que muitas vezes encontra na escola, o chão a que todas as pessoas deveriam ter direito, isto é, a escola deveria ser uma parte importante na formação do aluno ao nível das competências, mas nós muitas vezes somos a base e o núcleo da própria educação. Nós temos muitos alunos que estão integrados em instituições de acolhimento, lares de internamento, portanto, são retirados à família, porque estavam em risco, temos um número muito significativo de alunos destes.” (E1A1).

O entrevistado comenta ainda sobre os impactos dessas questões no domínio cultural, principalmente pela interferência de cunho económico. Neste sentido, a instituição também enfrentou alguns dilemas para gerir as situações de violência escolar, visto que uma parcela dos/as alunos/as “[...] apresentam comportamentos padronizados, isto é, nós vivemos uma evolução muito grande de situações de violência escolar muito, muito grave a uma situação de normalidade absoluta.” (E1A1). Com uma relevância bem menor, a pauta comportamental foi alvo de destaque apenas para dois participantes.

“Alunos de baixos recursos económicos e com alguns problemas comportamentais.” (I1A1).

“Uma educação deficiente que influencia o mau comportamento de forma geral, pouco cooperante.” (I8A1).

É neste sentido, e subjacente a essa realidade multicultural, que se deve ainda somar o aumento dos/as discentes provenientes de outros países, notadamente nos últimos anos, no quadro do A1. Em termos de estruturas familiares, os/as professores/as percecionam nestes/as discentes uma proximidade com os outros grupos que compõem a comunidade escolar.

“Geralmente são alunos oriundos de famílias menos favorecidas economicamente tendo sido a imigração o motivo pelo qual nos chegam à escola.” (I4A1).

“Os alunos da escola são todos de famílias carenciadas. Os de origem não Portuguesa a maioria também com exceção de alguns do Bangladesh que têm negócios, mas o nível cultural não surpreende. Colocam os filhos em explicadores.” (I16A1).

Perante essa realidade plural, e sendo um agrupamento há décadas de referência para alunos/as surdos/as, em entrevista a intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) reconhece ser esse espaço também um local único, pois “[...] nos permite trabalhar desta forma e porque é esta escola, porque tem estes alunos e porque recebe os alunos surdos, e que nos possibilita este trabalho” (E2A1). Os dados empíricos alusivos aos discentes do A2 apontam, de modo semelhante, para um espaço permeado pela pluralidade do corpo estudantil.

5.5.1.2 Caracterização e perfil dos discentes A2

O agrupamento A2 possui uma longa história, que se inicia ainda no século XIX, com as primeiras experiências na área de ensino, no Lyceu Nacional do Porto (1840). Em 1910 foi transformado no Liceu Rodrigues de Freitas, sendo também denominado de Liceu D. Manuel II. Por fim, decorrido o processo de reunificação do ensino, em 1975, no País, retomou o nome de seu antigo patrono, Rodrigues de Freitas. E é deste modo que é hoje reconhecido na cidade.

Os fios que tecem e dão testemunho dessa extensa narrativa no cenário educacional portuense pode ser identificado nas estruturas da escola sede, que abriga um edifício monumental também projetado pelo arquiteto José Marques da Silva em meados de 1918, na altura em que já havia iniciado o trabalho no Alexandre Herculano – este proveniente de um convite. José Marques da Silva candidatou-se ao concurso público para a projeção de um segundo liceu e saiu vencedor.

A obra foi finalizada em 1936, sendo as instalações do edifício circunscritas à Praça Pedro Nunes e à Igreja da Cedofeita, o que permite um belo contraste entre a arquitetura românica e a do Liceu. A fachada *art déco* do agrupamento está tal como foi planejada para ligar os dois pontos da cidade: o centro histórico e a nova área de expansão (rua da Boavista), aliado a esse constructo arquitetónico indissociável da própria história da cidade. É primordial destacar que o público-alvo para o qual o estabelecimento havia sido planejado também sofreu mudanças ao longo desse tempo.

A instituição é composta pela sede, Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, em conjunto com a Escola Básica/Jardim de Infância da Torrinha – adicionada em 2008, e ainda as unidades adicionadas em 2010: Escola Básica de Miragaia, Escola Básica/Jardim de Infância da Bandeirinha, Escola Básica/Jardim de Infância de Carlos Alberto e Escola Básica/Jardim de Infância de S. Nicolau. São, portanto, seis

estabelecimentos de ensino distribuídos pela União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória. À semelhança do A1, encontra-se também integrada ao TEIP.

Quanto à oferta educativa, possui desde o pré-escolar ao 12º ano, incluindo quatro cursos científico-humanísticos – Curso Vocacional, Cursos de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Ensino Recorrente, Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), Cursos de Português para Todos (para imigrantes). Como já salientado, é um agrupamento de referência para discentes com deficiência visual (cegos e de baixa visão) e para a multideficiência, incluindo um número expressivo de alunos/as com necessidades educativas especiais. Alinhado com a pluralidade socioeconómica e cultural dos estudantes, e com o intuito de realizar um trabalho de igual oportunidade para todos/as, tanto no acesso quanto no sucesso escolar, o A2 desenvolve várias ações intra e extracurricular. Dentre elas: o Clube do Desporto Escolar, que incentiva a prática de atividade física de modo geral, e o Projeto de Educação para a Saúde (PES), promovendo medidas para a saúde das crianças e jovens que frequentam o agrupamento. Estas atividades são desenvolvidas em parceria com outras entidades.

No que concerne às instalações físicas, dispõe de bibliotecas, Museu da Ciência, laboratórios, estúdio de rádio, pavilhão desportivo e ginásios, restaurante e horta pedagógica, laboratório de fotografia, jornal escolar, atelier de artes circenses, equipamento informático e quadros interativos. Designadamente os recursos físicos e humanos são compartilhados entre toda a comunidade pertencente ao AERF. Cabe tomar nota também que as parcerias citadas têm assumido um papel de destaque, sobretudo nas áreas da saúde e do meio ambiente, envolvendo a comunidade e as famílias. Em relação aos recursos humanos, conta com cerca de 220 docentes (84% do quadro de funcionários), somando-se ainda os não docentes, distribuídos pelas áreas de psicologia, animação social, serviço social, mediador EPIS, assistentes operacionais e técnicos, que contabilizam aproximadamente 82 pessoas.

Com relação ao perfil dos/as discentes, frequentam as escolas do ensino básico e secundário do A2 aproximadamente 1.500 alunos/as, sendo 203 discentes estrangeiros/as, o que representa mais de 13,5% do total do corpo estudantil. Constando ainda que, desse total, 184 são nacionais de países terceiros, ou seja, não pertencem à UE, em um conjunto de 35 nacionalidades distintas. Já os outros 19 são nacionais de oito países da UE. Estes números revelam uma composição da população estrangeira com traços análogos ao apresentado no gráfico sobre as nacionalidades mais representativas na cidade do Porto, se considerar-se o fato de que a maioria absoluta (90%) destes discentes são de 35 regiões fora da UE.

Nestes termos, deixa explícito, no seu projeto educativo – nomeado Educação para todos, um direito e um imperativo social (2013-2016) – a representatividade dos/as discentes estrangeiros/as que, já neste período, era identificada com um notório crescimento. São diversos desafios postos diariamente ao corpo docente e não docente devido aos perfis dos/as alunos/as. Principalmente pelas altas taxas de abandono e desistência escolar, o que desencadeou um forte trabalho voltado para a redução desses índices. Mas igualmente pelas questões sociais, que também se refletem nas atitudes e nos comportamentos dos/as alunos/as. Constatou-se, a este respeito, contornos similares ao A1. A exemplo da questão socioeconómica, pode-se observar que:

“[são] Alunos de meios sociofamiliares desfavorecidos.” (I10A2).

“A maioria dos alunos pertence à classe média baixa da população. Mista, isto é, de várias origens socioeconómicas, familiares e escolares.” (I11A2).

“A escola tem um grupo de alunos heterogéneo relativamente ao meio sociocultural. No entanto, ultimamente tem vindo a ter cada vez mais alunos de meios socioculturais baixos.” (I14A2).

Neste âmbito, o A2 tem desenvolvido um rigoroso e direcionado trabalhos para colmatar os constrangimentos, sendo que o Programa TEIP tem sido um aliado nesta missão. Quanto à procura por vagas, a escola sede e a Escola Básica da Torrinha são as que recebem a maior pressão das famílias para inscrição dos/as filhos/as. Dada a localidade a qual o agrupamento serve, relatada anteriormente, o perfil dos encarregados de educação varia entre a classe média e a média-baixa, com distintos níveis de escolaridade. Assim, além de servir freguesias com distintas características e que ecoam nos espaços educativos do A2, tal como o animador sociocultural afirma, a instituição “[...] é um agrupamento que sempre teve e sempre esteve associado a um público que vinha de outras origens, de outras nacionalidades” (E3A2). Realça-se ainda que, em carácter similar ao diretor do A1, o entrevistado menciona o trabalho desenvolvido no âmbito das necessidades educativas especiais (NEE) como uma mais-valia para lidar com a diversidade cultural.

“[...] o nosso agrupamento tem a vantagem, tem este historial de ser uma escola de referência para alunos cegos, e também com unidades de multideficiência, ou seja, o dia a dia já é passado com alunos com aspectos, características muito diferentes. O que depois também no aspecto da diversidade cultural também beneficia, porque eles já estão no dia a dia já são, o dia a dia deles já é passado com uma diferença.” (E3A2).

A referência nesta área de atuação se torna um incremento para os desafios impostos também pela diversidade cultural dos/as alunos/as de origem estrangeira. Assim sendo, de acordo com uma das docentes entrevistadas:

“[...] nós desde sempre tivemos diversidade de alunos na escola e, portanto, sempre tivemos algum cuidado no sentido de os integrar e de aproveitar suas vivências para

as poder explorar por vezes, até mesmo dentro de contextos de temáticas que as disciplinas tinham e em que elas se enquadrassem.” (E1A2).

Quer reportando-se aos estrangeiros, quer aos autóctones, o entrelaçamento das necessidades educativas especiais com a interculturalidade se mostrou um ponto em comum nas duas instituições. Este aspecto será apurado com mais detalhes na terceira dimensão, Tradução, mais precisamente na subcategoria 5.5.3.4 - Necessidades educativas especiais e a interculturalidade, que emergiu justamente após as leituras e interpretações que se fez do material. A interpretação dos dados realizada para a elaboração desta subcategoria permitiu, ainda, identificar a presença de referências positivas ligadas à descrição feita acerca dos/as discentes deste agrupamento. Aspeto que não apareceu nos relatos dos/as inquiridos/as no A1. Dentre as características apontadas, os aspectos comportamentais predominam: “[...] tranquilos e empenhados” (I1A2); “[...] humildes e preocupados” (I2A2); “[...] alunos presentes e interessados” (I9A2).

5.5.1.3 Representatividade das diversas nacionalidades nos agrupamentos

As primeiras subcategorias apresentadas exigiu a exposição separada de cada agrupamento. Procedeu-se assim na tentativa de apresentar as características intrínsecas a cada um. Distinção que parece ser essencial para dispor de uma compreensão mais aprofundada das camadas que permeiam essas instituições. Contudo, a partir de agora se adota uma abordagem conjunta dos dados, que serão discutidos seguindo as seções e subseções conforme indicado no início do tópico 5.5. Os critérios que justificam essa opção estão ligados ao contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida (técnicas e recolha de dados) e a um maior alinhamento entre os objetivos da investigação e os métodos utilizados para a análise de conteúdo do tipo temática, pontos também esclarecidos na metodologia deste trabalho.

O identificador desta subcategoria se relaciona com aspetos que remetem à origem dos/as estudantes estrangeiros/as que frequentam o A1 e o A2, pois, apesar de receberem discentes de diversas partes do mundo, algumas nacionalidades se destacam mais, segundo a perceção dos/as participantes. Por isso, esta subcategoria foi suscitada em diferentes momentos nos depoimentos coletados e nas respostas aos inquiridos.

Conforme se observou durante a revisão da literatura e dos dispositivos jurídico-legais, a educação intercultural, a partir da década de 1990, passa a ser dissociada da

perspetiva voltada exclusivamente para os imigrantes. Isto é, adota-se uma retórica na qual ela é entendida como um conjunto de práticas educativas destinadas a favorecer o respeito e a compreensão mútua entre todos os alunos, independentemente das suas origens culturais, linguísticas, étnicas ou religiosas, tal como se encontrava prescrito já em 1994, no Relatório sobre a educação dos filhos de imigrantes na União Europeia (UNIÃO EUROPEIA, 1994). Assunto tratado no capítulo 3 (tópico 3.4).

Esse distanciamento, acredita-se, não supõe precisamente uma retração das necessidades que, ainda assim, mostram-se bem particulares aos estudantes estrangeiros, ou seja, exige (ou deveria) um olhar direcionado para sua inclusão no espaço educativo. Este ponto pareceu bem elucidativo quando se adentra no universo das instituições em estudo. Haja vista a diversidade da própria composição da população de nacionalidade estrangeira quando identificada em função da origem geográfica.

Começou-se por perguntar, aos docentes, se nas turmas em que trabalham há discentes provenientes de outros países. Nas duas instituições mais de 80% indicam que sim, o que revela uma compreensão que vai ao encontro do entendimento dessas realidades como sendo multiculturais, ou seja, denota uma consciência da diversidade que ocupa esses espaços. Os resultados possibilitam também identificar as principais nacionalidades estrangeiras que compõem as salas de aula nas quais esses/as profissionais atuam. Construiu-se um quadro síntese com as respostas referentes a essas questões para elucidar melhor a caracterização desses espaços (QUADRO 9).

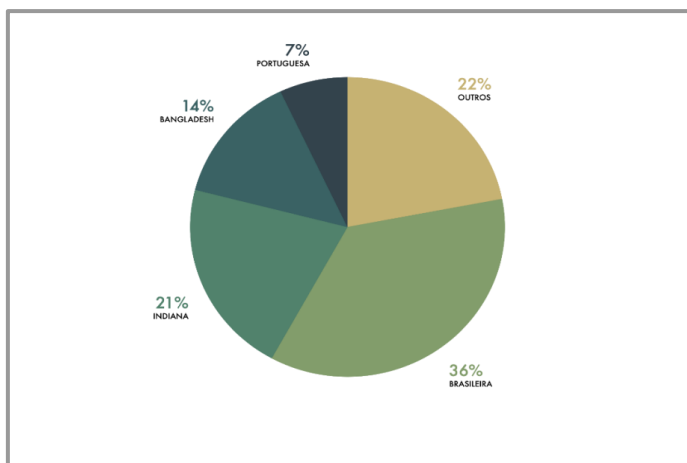
Quadro 9 - Síntese das respostas - Caracterização do ambiente de trabalho

Dados da análise dos inquéritos		
Questão	A1	A2
8) Nas suas turmas há alunos de origem estrangeira?	Sim - 81,3% (13 respostas) Não - 18,8% (3 respostas)	Sim - 86,7% (13 respostas) Não - 13,3% (2 respostas)
9) Alguma nacionalidade se destaca mais? Qual?	Brasileira - 35,6% (5 respostas) Indiana - 24,1% (3 respostas) Não - 21,4% (3 respostas) Bangladesh - 14,3% (2 respostas) Portuguesa - 7,1% (1 resposta)	Brasileira - 64,2% (9 respostas) Indiana - 14,3% (2 respostas) Não - 14,3% (2 respostas) Africana - 7,1% (1 resposta)
10) Observou o aumento desses alunos nos últimos anos?	Sim - 66,7% (10 respostas) Não - 33,3 % (5 respostas)	Sim - 83,7% (13 respostas) Não - 13,3 % (2 respostas)
12) Considera que a realidade social da escola é multicultural?	Sim - 68,8 % (11 respostas) Não - 31,3 % (5 respostas)	Sim - 82, 4% (14 respostas) Não - 17,6 % (3 respostas)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os resultados da questão 9, referente a cada agrupamento, estão expressos nos Gráficos 2 e 3. A designação utilizada para ‘outros’ diz respeito às respostas que não identificaram nenhuma nacionalidade como sendo mais representativa.

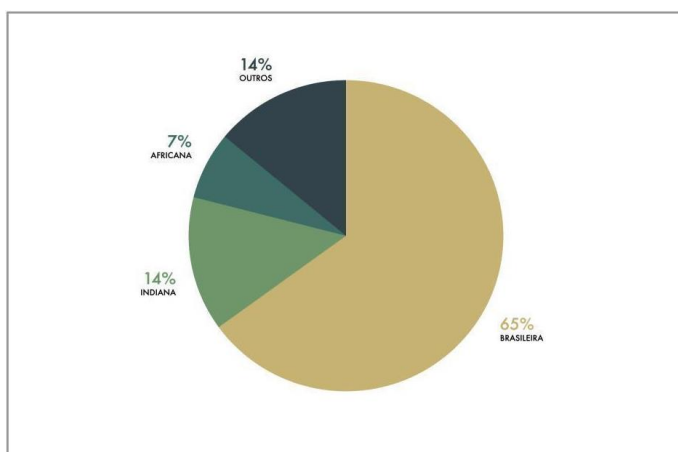
Gráfico 2 - Principais nacionalidades dos/as alunos estrangeiros/as no A1



Fonte: Elaboração própria (2020)

Como se pode observar, as respostas, em sua maioria, identificam a frequência de discentes estrangeiros/as em suas turmas. Vale atentar para dois aspetos: o primeiro diz respeito à constatação desses/as profissionais sobre o aumento desses grupos nos últimos anos – no A1 mais de 60% reconhecem ter observado esse crescimento e, no A2, mais de 80%. O segundo ponto que se destaca trata da composição dessa população em função da origem geográfica, que segue o padrão de maior representatividade da nacionalidade brasileira nas duas instituições.

Gráfico 3 - Principais nacionalidades dos/as alunos estrangeiros/as no A2



Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação a estas referências, assinala-se o testemunho do diretor do A1, que diz: “[...] nos nossos alunos estamos a ter uma procura muito grande de alunos que vêm do Brasil, de famílias culturalmente até muito acima do perfil emblemático dos nossos alunos” (E1A1). Em sintonia, tem-se a E2, que afirma ainda ser parte da comunidade escolar, alunos/as provenientes do “Afeganistão, Cazaquistão, Bangladesh, Marrocos, França, Brasil... Venezuela, Ucrânia” (E2A1).

Os relatos corroboram os dados mais recentes publicados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras no Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - RIFA 2019 (PORTUGAL, 2020). O documento pontua um aumento de 22,9% no número de estrangeiros com autorização de residência no país face a 2018, o que confere assim o valor mais alto contabilizado pelo SEF desde a sua criação, em 1976. Revela ainda que a nacionalidade brasileira representa 25,6% do total dos/as estrangeiros no País, tornando-a a maior comunidade de imigrantes em Portugal.

Esses diversos matizes reverberam e também encontram espaço no A2, como os resultados permitem identificar. Neste sentido, dedica-se uma atenção maior às experiências em contexto escolar na próxima subcategoria, voltada particularmente para o processo de integração dessa comunidade nas unidades de análise que compõem o caso em estudo.

5.5.1.4 Vozes em sintonia: os impactos da diversidade cultural no cotidiano da comunidade escolar

Esta subcategoria ajuda a avançar para a discussão em torno das dificuldades que acometem os agrupamentos e como elas são (ou não) associadas aos alunos imigrantes, segundo a visão dos/as participantes. Parte-se desta problemática da gestão da diversidade cultural nas escolas e enxerga-se, a partir da leitura dos dados, um fio condutor nos entendimentos sobre este assunto. Os/as profissionais do A1 e A2 foram interpelados sobre as contingências que o convívio com uma realidade multicultural pode provocar no cotidiano da escola.

No âmbito da integração, muito pertinente é constatar a maneira como a maioria dos/as docentes articula os entraves deste processo com o baixo domínio da língua portuguesa, isto é, identificam a priori essa componente da diversidade cultural. Como se pode observar nas transcrições a seguir.

“A língua é uma barreira que dificulta muitas vezes a integração dos alunos. Lembrome de numa das escolas que agora integra o agrupamento, existirem professores do

primeiro ciclo destacados para dar aulas de português aos alunos estrangeiros para estes se sentirem mais integrados.” (I2A1).

“Sim. Dificuldades na comunicação verbal e interação com os colegas.” (I2A2).

“Nos alunos cuja língua portuguesa não é a materna nota-se maior dificuldade de integração. Falta de preparação dos professores para comunicarem com estes alunos e conseguirem transmitir os conteúdos das aulas.” (I7A2).

“Língua e cultura serem diferentes.” (I16A2).

“A língua é o maior obstáculo à integração.” (I10A1).

Ao encontro dessas situações, diagnosticadas por meio das respostas dos inquiridos, compartilha-se o depoimento de uma das docentes de língua portuguesa do A2 que também compreende ser esse o maior entrave:

“[...] o grande... digamos o grande problema com que todos nós, nos debatemos. Sobretudo quando eles são falantes de outras línguas e ainda não dominam o português que é o caso dos que eu tenho. É poder apoiá-los, poder ensiná-los. E já tivemos casos, vários casos de alunos que nos chegaram de nacionalidades estrangeiras e que chegam ao terceiro e, ao secundário ainda sem dominarem o português. E o maior problema que enfrentamos é sempre poder dar-lhes essas competências na língua, que é o grande de bloqueio sempre, é a língua.” (E2A2).

No que tange às competências linguísticas, cumpre lembrar que o idioma foi, sem dúvida, um dos maiores propulsores para as políticas no campo da integração dos/as imigrantes. O Decreto-Lei n. 6/2001, que versa sobre a reorganização e gestão curricular do sistema básico de ensino, reconhece e oficializa o ensino do português como Língua Não Materna (PNL) (PORTUGAL, 2001a). Decorre assim uma alteração curricular por meio da criação de um curso a ser oferecido para aqueles/as provenientes de países que não tenham esse idioma como primeira língua.

A interculturalidade é um eixo recorrente neste domínio, pois a comunicação é fulcral no processo de inclusão e acolhimento dos/as estrangeiros/as. Sendo esse ponto também salientado pela professora, visto que, muito embora o posicionamento assumido desde então pelo Ministério da Educação (MEC) acerca dessa questão, em sua opinião o órgão ainda deixa a desejar, pois “[...] fala muito em integração, mas depois não temos os meios para lhes darmos aulas de língua portuguesa. É. Para poder ter aulas de apoio [...]” (E2A2). A problemática se desencadeia, relativamente pelo pouco tempo destinado à aprendizagem da língua dentro das aulas previstas, para os diferentes níveis/ciclos de ensino no quadro regular das disciplinas.

Cabe ressaltar que o caso postulado se trata dos/as estudantes que frequentam o ensino regular e não do período noturno do curso de português para todos. É neste sentido que o baixo domínio da língua se torna um impasse, visto que também reflete nas outras

áreas, já que esses alunos “[...] estão integrados nas turmas normais a ter português normal e depois terão uma horita ou quê de apoio, mas isto não é nada para aprender uma língua” (E2A2). Mediante esse facto, é possível associar as outras dimensões que assolam esses espaços e o ofício desses/as profissionais, que foram relatadas como barreiras para a sociabilidade dos/as alunos/as.

“A Escola não está preparada para responder às necessidades destes alunos cujos interesses são bastante díspares.” (I1A1).

“[...] temos que realizar um grande trabalho entre pares para existir aceitação e não surgirem questões negativas em relação ao vestuário e comida diferentes.” (I16A1);

“Alunos normalmente com dificuldades de adaptação ao nosso currículo por ser bastante diferente do deles.” (I15A2).

“Os alunos brasileiros, não tendo a barreira da língua, chegam com um nível de ensino aquém do esperado; os alunos dos países de leste e chineses são muito comprometidos com a escola e têm um nível de exigência mais elevado. Na sua generalidade, os pais dos alunos são preocupados.” (I6A2).

“[...] Pouco empenho, a demonstrar grandes dificuldades, principalmente quando ingressam no sistema educativo português a meio de um ciclo e por vezes pouco apoio das suas famílias.” (I7A2).

Os fragmentos permitem observar um conjunto de elementos em torno da diversidade cultural que se dissipam nesses espaços e exigem um trabalho direcionado para essas novas demandas. Há claramente outro problema, não apenas do ensino de língua portuguesa, mas que atinge as outras disciplinas, que é a escassez de profissionais e recursos que consigam, em tempo hábil e de forma competente, dar respostas de modo adequado aos desafios apresentados pelos/as estudantes. Tem-se, assim, uma situação que, quando caracterizada pela ausência de formação dos profissionais, esbarra em outros pontos e, desta maneira, compromete a qualidade e eficácia das estratégias de integração, visto que

“[...] disponibilizar aos alunos cursos, aulas, e isso exige professores. E aulas pagas. Para eles poderem compensar o grande problema que é não perceberem em todas as disciplinas, pois depois isto é transversal. Não perceberem as matérias. E aí a integração é... torna-se muito mais difícil. Esse é que eu acho que é um, o maior problema.” (E2A2).

Para aprofundar os dados e visando explorar ainda mais esses testemunhos, localizou-se, por meio da análise documental, que o projeto educativo do A2 traz, como missão, o lema ‘Educação para todos’, e esclarece que, para concretizar tal intento é pressuposto “[...] o combate à discriminação no acesso ao ensino, à pedagogia burocrática de aplicação universal e impessoal, em uma perspetiva de educação contínua ao longo da vida, como meio de responder adequadamente aos desafios do mundo atual” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS, 2013, p. 5).

Para tanto, define algumas metas pensadas em acordo com o Plano de Melhoria TEIP, este estruturado em quatro eixos: “a) apoio à melhoria das aprendizagens; b) prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; c) gestão e organização; d) relação Escola-Famílias - Comunidade e Parcerias” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS, 2013, p. 22). Estas metas são revistas anualmente, de acordo com o próprio histórico da instituição, somando-se com a média nacional nos domínios referidos. Tem-se, assim, um conjunto de medidas que visam reduzir os constrangimentos de uma realidade acentuada por diferentes matizes.

Ainda no tocante às experiências escolares com a heterogeneidade dos/as estudantes no A1, realça-se um extrato do depoimento do diretor:

“O único impacto que tem e que para mim é o mais significativo, é um impacto que eu vejo de uma maneira positiva, porque é uma força motriz para que a escola caminhe, para que a escola não pare, isto é, nós, cotidianamente, somos confrontados com desafios que temos que resolver [...] mas o facto de existirem, de coexistirmos com esta diversidade toda, este impacto para mim é positivo, faz-nos deixar o nosso lugar de conforto e ir dedicar-nos atenção, mesmo até coisas que muitas vezes não compreendemos bem, e faz-nos também ter vontade de aprender, procurar e ler [...]” (E1A1).

Sendo as vivências fruto de uma reflexão pessoal acerca das experiências, acredita-se também ser possível encontrar elementos que se respaldam no coletivo. Desta maneira, a análise desses relatos revela que a ênfase dada à língua é elementar, pois é transversal a todas as disciplinas, ao contacto com os/as colegas dentro e fora de sala de aula e ao diálogo com os/as docentes. A competência linguística tem sido paulatinamente alvo das recomendações da CE/UE, sobretudo quando associada à aprendizagem ao longo da vida. Compreende-se ainda que a presença desses/as alunos/as incitaram novas posturas e estratégias da comunidade escolar a fim de integrá-los.

Todavia, ao cotejar as perceções dos/as participantes, detectou-se que há algo mais fundamental implícito nestes excertos discursivos que torna pertinente recobrá-los: os/as docentes dão testemunho de uma visão mais ligada à práxis da sala de aula, local em que diariamente se deparam com diferentes assimetrias que corporificam uma realidade distinta da relatada pelo diretor. Porque ao discorrer sobre as potencialidades do convívio com esse público heterogéneo, observa-se uma construção conceitual acerca da diversidade de modo abrangente, deixando claro, sobretudo, os aspectos positivos que a torna uma mais-valia para a instituição, embora a indagação tenha incidido sobre as dificuldades que essa presença pode gerar nesses espaços.

Pensando ainda que as representações são oriundas das narrativas construídas, os diferentes discursos sinalizam o autoentendimento que esses indivíduos produzem sobre os entraves em torno da temática cultural e, apesar da inegável componente de subjetividade inerente às suas concepções, estas não deixam de transparecer aspetos também do coletivo – como ficou evidente na sintonia entre as vozes dos/as professores/as de ambos os agrupamentos. Descrições que deixam antever um chão institucional mais próximo de outros espaços educativos no País, conforme estudos anteriores puderam constatar (SEABRA *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2018).

Tendo em vista que, apesar do notório avanço em termos de integração das comunidades imigrantes no sistema educativo português, tal como aferiu o relatório da OCDE dos países que integram esta Organização, Portugal foi, na última década, o que apresentou o melhor desempenho na redução da distância entre os resultados dos/as alunos/as imigrantes e dos/as portugueses/as inscritos no ensino básico e secundário (ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2018; OLIVEIRA; GOMES, 2018). Entretanto, em caráter similar com o cenário de outros países, a comunidade imigrante possui ainda maiores dificuldades quando comparada com o desempenho dos/as estudantes autóctones. Neste sentido, Ferreira, Flores e Casas-Novas (2017, p. 25) assinalam que, no País, “[...] continua ainda a existir muita iniquidade social que se traduz em maiores dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente resultados mais fracos do que os desejáveis”.

Embora esta dissertação não incida na compreensão do desempenho escolar da comunidade imigrante no A1 e A2, os dados desta pesquisa reforçam a evidência de que esses grupos se encontram em posições desvantajosas face à população nacional, visto que a competência linguística é uma das componentes essenciais a ser desenvolvida nos estudantes, de acordo com a CE/UE, pois a aquisição desses conhecimentos é fulcral para o processo de integração no continente. Haja visto que “[...] o multilinguismo é um dos maiores trunfos em termos de diversidade cultural na Europa e, simultaneamente, um dos mais sérios desafios. Cerca de metade dos cidadãos da UE fala e percebe unicamente a sua língua materna” (COMISSÃO EUROPEIA, 2017).

Este aspeto parece claro, sendo legítima a atenção dada ao ensino e à aprendizagem da língua do país de acolhimento (cultura majoritária), o que revela que o posicionamento dos/as docentes se alinha aos preceitos nacionais e supranacionais. Todavia, é preciso, também durante o processo de investigação, atentar para o que não foi falado ou que mereceu um destaque menor. Relativamente a essa questão, inquietou a invisibilidade – exceto o

inquirido (I6A2) – dada às barreiras enfrentadas pelos/as estudantes falantes de língua portuguesa. Apesar de reconhecerem que são brasileiros, a maioria dos/as discentes estrangeiros/as nesses espaços, ao longo da análise das entrevistas e dos inquéritos, tanto desta comunidade como os PALOP, foram sub-representados/as. Depreende-se pois, que, de acordo com os dados aferidos até o momento, outras componentes da identidade cultural, mesmo convivendo nesses locais, tornam-se fronteiras (in)visíveis.

Deste modo, pode-se destacar que, tendo conhecimento das características ligadas a esses dois agrupamentos, isto é, o perfil dos/as discentes e dos desafios com os quais a comunidade escolar confronta diariamente, prossegue-se para a segunda dimensão – Educação, acreditando que a visão explanada nos tópicos anteriores pode ser analisada integrando-a em uma escala micro, onde se almeja identificar a capacidade de resposta dessas instituições. E, para tanto, privilegia-se os dados que remetem às atividades práticas, inserindo-as no contexto das políticas educativas nacionais voltadas para a educação intercultural.

5.5.2 Dimensão 2 - Educação - Educação intercultural no agrupamento de escolas

Nesta segunda dimensão, Educação, dedica-se a apresentar as práticas educativas adotadas pelos agrupamentos. De modo específico, a presente categoria se mostra relevante para um dos objetivos da pesquisa, o que diz respeito à compreensão das ações interculturais realizadas em dois contextos distinguidos pelo Selo Escola Intercultural. Assim, contribuirá para se perceber qual(is) o(s) modelo(s) intercultural(is) de ensino assume(m) estes dois espaços.

5.5.2.1 Contexto das políticas educativas nacionais

Esta subcategoria surge dos pontos identificados através dos testemunhos coletados sobre as prerrogativas nacionais em torno da educação intercultural e o desenvolvimento de ações nas instituições para contemplá-la. Apresentam-se, assim, importantes para se interpretar os impactos – o contexto de influência e da prática – das políticas educativas nos agrupamentos.

A par do que foi esclarecido acerca das nacionalidades que compõem o universo dos/as discentes presentes nestas escolas, considera-se elementar trazer à luz as dimensões que os sujeitos revelaram sobre esse assunto. Essa questão elucida as estratégias assumidas,

visto que, para incluir esses/as discentes, torna-se necessário adaptar, mobilizar e repensar as práticas pedagógicas. Mas igualmente outros termos que envolvem, por exemplo, os recursos materiais e financeiros.

Logo, trata-se de um processo de adaptação pelo qual esses estabelecimentos tiveram que passar, assim como revela o diretor do A1: “[...] as novas situações aquilo que eram os novos desafios, nomeadamente, na própria frequência no estabelecimento por alunos provenientes de variadíssimos países, e isto foi um fenómeno que, entretanto, foi surgindo e foi crescendo” (E1A1). Neste sentido, aponta que as práticas de inclusão assumidas estavam em sintonia com as normatizações nacionais, “[...] em termos de política educativa em Portugal, já nós de alguma maneira, íamos aplicando, pois já tínhamos esta sensibilidade que é falar cada vez mais e aproximar os alunos para os integrar dentro da vida de toda a gente” (E1A1). A constituição dessas e outras ações, segundo ele, é parte da experiência com a comunidade de discentes surdos no ensino secundário, pois: “[...] todas as nossas práticas de inclusão, de respeito e de abertura para a diferença, da aproximação e até de uma certa miscigenação, em termos culturais, essa sensibilidade decorre do facto, de nós sermos uma Escola de Referência para a Educação dos Alunos Surdos” (E1A1)

Interessante também é observar o percurso da educação intercultural no A2, principalmente pela identificação que o E3A2 faz dessas práticas como sendo inerentes ao projeto institucional. Ou seja, afirma que a interculturalidade é parte da própria ideia de agrupamento, posto que “[...] se nós olharmos os documentos estruturantes do agrupamento. É. Esta temática tem sempre importância. Importância e destaque. Nesses mesmos documentos, ou seja, é uma ideia de agrupamento, está instituído” (E3A2).

Esta inter-relação – práticas educativas e documentos estruturantes – pode ser interpretada, em primeiro plano, tendo em conta um dos objetivos do A2, que é consolidar sua identidade sob uma visão democrática, participativa, intercultural, ética e empreendedora. Assim sendo, o interlocutor a associa ainda, ao próprio trabalho desenvolvido, isto é, as experiências no âmbito da diversidade:

“O Agrupamento já tinha muitas práticas direcionadas para a diversidade, para a interculturalidade [...] e ao integrar as atividades do PAA, o que temos também, por exemplo, o Projeto de Educação para a Cidadania e uma das temáticas é a interculturalidade [...] e está desde do pré-escolar no nosso agrupamento até o secundário.” (E3A2).

No entanto, o ato de condensar as práticas no Plano Anual de Atividades de modo geral, e no Projeto de Educação para a Cidadania de forma mais específica e transversal, a toda a escola, de acordo com a E2A2, não deve ser lido como uma ação isolada. Ao contrário,

ela reitera que “[...] são múltiplos projetos digamos assim. E que se integram todos e em cada ano são abordadas novas formas de poder trabalhar a interculturalidade, sem ser num projeto digamos estanque. Portanto isto é aberto, é uma linha de orientação” (E2A2). A inserção e a trajetória da interculturalidade no A2 é exposta como substrato das experiências realizadas ao longo dos anos de trabalho, integrado em uma dinâmica escolar que exige adaptações e não comporta um único projeto.

Essas reflexões se tornam mais significativas quando interseccionadas com a definição conceitual de ‘interculturalidade’ recolhida por meio dos inquiridos e que também são componentes dessas práticas e da maneira como elas foram desenvolvidas. No total, computou-se 25 respostas (10 do A1 e 15 do A2). Elaborou-se uma nuvem de palavras que concentra os principais termos referidos pelos/as participantes (FIGURA 10). Informa-se que, para tanto, foram desprezadas as preposições, os artigos e pronomes, visto que não conferem nenhum valor concreto à categoria em análise.

Para a construção da nuvem o critério utilizado foi a frequência das palavras que mais se destacaram nas respostas dos/as inquiridos/as. Pode-se então observar a relevância dada à ‘convivência’, ao ‘respeito’ e ao ‘conhecimento’ face a ‘igualdade’, ‘futuro’ e ‘cidadania’. Igualmente elementar parece ser a ausência do verbo ‘incluir’.

Figura 10 - Nuvem de palavras presentes na questão 17 do inquérito aos docentes



Fonte: Elaboração própria (2020).

O recurso gráfico exibido revela pistas sobre uma compreensão conceitual muito próxima das discutidas no capítulo 3 a partir da análise das fontes produzidas pelas entidades nacionais (MEC/DGE e ACM, I.P), bem como pelo COE e pela CE/UE. Esse exercício interpretativo possibilita também recordar a pluralidade semântica que constitui a palavra interculturalidade, e que, por vezes, tem sido motivo para uma confusão terminológica que

se reflete nas práticas educativas – quando se assumem interculturais, mas mantêm ainda traços assimilacionistas (explícitos ou não), conforme discutido na parte destinada ao quadro teórico (TUBINO, 2005; CANDAU, 2011; WALSH, 2010).

Os descritores usados para compor o conceito em tela, ao atribuir um grande valor aos verbos ‘conviver’ e ‘respeitar’, revelam, de um modo geral, uma imagem positiva enquanto componente de uma construção conceitual global e similar ao senso comum sobre a interculturalidade. Neste ponto, muito contribui para a leitura analítica, pois sendo ela qualitativa se pode partir dessas experiências e vivências, reconhecendo-as como a própria base para a compreensão do fenômeno social aqui investigado.

O convívio e o respeito são elementos indissociáveis de uma educação intercultural e revelam-se cada vez mais necessários para estabelecer as relações sociais em um mundo global. No entanto, essas dinâmicas exigem igualmente novas concepções de cidadania e de políticas sociais e educativas elaboradas para incluir, nesses espaços, todos os indivíduos (autóctones e imigrantes), de modo que se sintam iguais, mas sem prescindir de suas particularidades culturais. É neste sentido que Santos e Nunes (2006) defendem ser fundamental repensar o próprio conceito de direitos humanos.

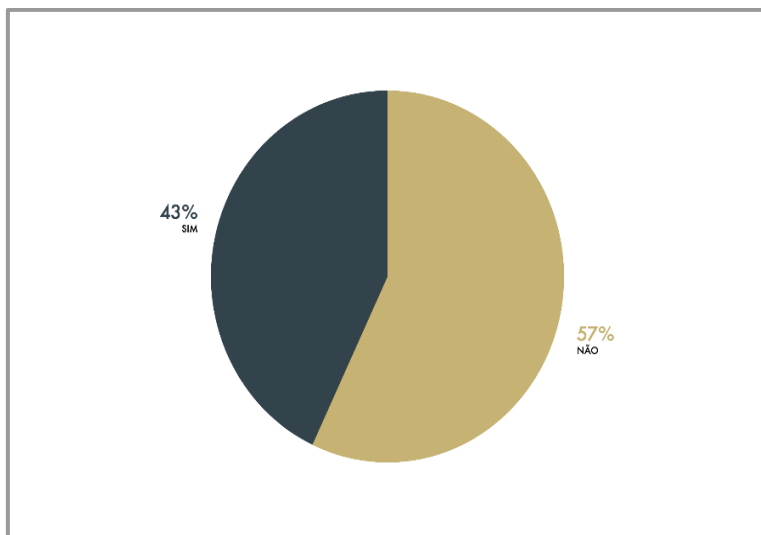
Diante das percepções sobre o contexto das políticas em cada uma das instituições, e do ponto de vista conceitual sobre a interculturalidade, é possível inferir que, apesar de partirem de pontos distintos, os relatos se conectam quando associam a trajetória do agrupamento e as ações educativas adotadas como sendo contemporâneas aos preceitos legais ou à própria fundação das escolas. Esses testemunhos tutelam também, através das representações de suas vivências, a imagem de instituições criadas e mantidas sob a prerrogativa de educação inclusiva.

5.5.2.2 Educação intercultural: o dilema entre uma política inovadora e a manutenção de traços de conservadorismo

Esta subcategoria foi elaborada a partir de duas perguntas do inquérito, sendo elas: a questão 18 - A interculturalidade pode ser compreendida como uma política inovadora?; e a 19 - Caso tenha respondido que sim. É possível identificar traços de conservadorismo nestas práticas? Concentra-se, nesta subcategoria, a interpretação dessas respostas à luz de um dos propósitos da pesquisa: identificar o que os sujeitos têm a dizer a respeito de suas experiências em torno da educação intercultural. Os dados recolhidos permitem destacar um distanciamento entre o entendimento da maioria dos/as inquiridos/as nos dois agrupamentos.

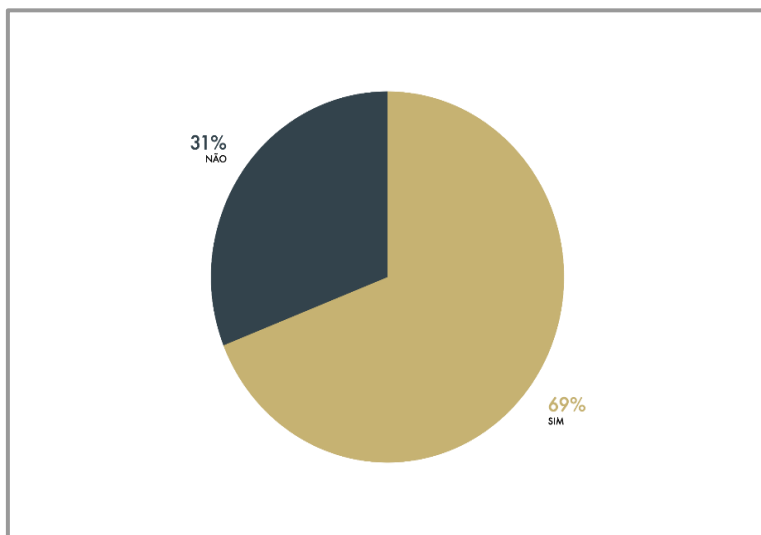
Os Gráficos 4 e 5 trazem uma representação percentual das respostas obtidas na questão 18 dos inquiridos nos agrupamentos A1 e A2, respetivamente.

Gráfico 4 - Representação percentual de respostas obtidas na questão 18 - A1



Fonte: Elaboração própria (2020).

Gráfico 5 - Representação percentual de respostas obtidas na questão 18 - A2



Fonte: Elaboração própria (2020).

No A1, 57% dos/as participantes não consideram a interculturalidade uma política inovadora. Contrapondo-se a 69% dos/as docentes do A2, que acreditam ser. Entretanto, mostra-se significativo proceder a uma leitura conjunta com as respostas da questão 19, que pedia aos participantes que, se a considerassem inovadora, identificassem traços de conservadorismo nessas práticas.

“[...] traços de verdadeiro conservadorismo quando se dá menos atenção a um aluno estrangeiro que a um seu igual de nacionalidade portuguesa, verificando-se o mesmo no acesso ao emprego, em que alguns vêm recusada a sua admissão a um posto de trabalho só porque são de cor diferente. Infelizmente tais práticas ainda se verificam!”. (I1A1);

“Muitas vezes assistimos a uma atitude de condescendência e até paternalismo por parte de alguns membros da cultura dominante.” (I9A1);

“O facto de os testes do 1º período abordarem sempre textos sobre o Natal. Até os alunos com religião como Evangélica, fazem logo barreira.” (I16A1);

“As pessoas tendem a manter os seus hábitos, as suas origens em detrimento do que é diferente e sai fora dos seus parâmetros. O mesmo acontece com as práticas e convívio. Tudo o que é diferente e estranho nos amedronta.” (I6A2);

“O mesmo currículo para todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade. Turmas apenas com um aluno nestas situações.” (I7A2);

“Sim, porque numa sociedade civilizada não seria necessário tratar da interculturalidade de forma específica.” (I8A2).

Se o percentual dos/as participantes que consideram ser a interculturalidade uma política inovadora se mostrou revelador, vale se atentar às respostas dos/as I1A1, I9A1 e I6A2, que assinalam a permanência de ações conservadoras em espaços que ultrapassam o universo escolar e elucidam uma percepção de situações que embora ocorra, em certa medida, longe das escolas, não deixa de refletir direta ou indiretamente nela também. Os exemplos demonstram ainda que naquele momento os/as docentes associaram traços de conservadorismo que majoritariamente recaem sobre as minorias étnicas.

Se na definição de ‘interculturalidade’ sobressaíram elementos positivos, vale ainda lembrar da nuvem de palavras apresentada e que contém particularmente os bons aspetos desse convívio. Os excertos destacados, por sua vez, quando fazem alusão aos traços conservadores, assinalam um contexto muito próximo do assimilacionismo, haja vista a presença de um “[...] currículo único” (I7A2) que compromete a valorização de outras narrativas, outros saberes e em nada contribui para a execução de práticas educativas interculturais devido à inexistência ou deficiente representação dos grupos minoritários – que, apesar de fazerem parte das estatísticas e ingressarem no sistema educativo, prosseguem sua vida escolar sem se sentir pertencentes e valorizados nesses espaços.

Em reforço a essa constatação, tem-se ainda o testemunho do I16A1: “[...] o facto de os testes do 1º período abordarem sempre textos sobre o Natal”, que endossa um impasse para o diálogo inter-religioso ao reiterar a mesma abordagem ‘sempre’ e que incide também na comunidade autóctone. Quando interrogado sobre o modo como a escola tem trabalhado para preparar os jovens para a interação entre pessoas e culturas diferentes (nacionalidade, língua, etnia, raça) e a própria religião, tendo em vista que a globalização acentua mais evidentemente esses desafios, o diretor do A1 menciona que “[...] nós vamos muitas vezes

ao nível da educação para essas questões da cidadania fazemos uma educação em uma perspectiva mais global, é de uma cidadania entendida globalmente” (E1A1).

No que tange ainda a essa questão, e devido ao fato de que no momento em que a entrevista foi realizada (fevereiro de 2020) havia uma latente discussão pública a respeito dos casos de racismo vivenciados por jogadores de futebol em Portugal⁶⁶, a temática foi acionada pelo diretor, que revela:

“[...] eu estou perfeitamente, surpreendido agora com questões de racismo que começaram a surgir. Nunca na vida eu ouvi, aliás em Portugal sempre foi visto, ainda um dia desses estava a ver um programa na televisão, uma tertúlia e estavam a dizer que realmente Portugal tinha sido o primeiro país a abolir a pena de morte, a questão da escravatura também quer dizer, esta questão de que nós temos em Lisboa muita gente hindu, africanos e sempre em convívio, pronto. Evidentemente que as pessoas têm os seus, as suas diferenças, mas não poderemos dizer: ah! naquele sítio eu não vou por causa disto, ou porque aquela pessoa é. Nunca, nunca, não estava tão sensibilizado relativamente a isto”. (E1A1).

Este relato, quando cotejado com as respostas assinaladas anteriormente, permite depreender que parte dos resquícios de conservadorismo paira ainda no imaginário social que propaga um entendimento de convivência harmoniosa com as diferenças e persiste na negação de evidências que, infelizmente, não acometem apenas o universo do futebol.

De acordo com os últimos resultados do inquérito realizado pelo European Social Survey (ESS) – pesquisa de cariz académico que visa medir atitudes, crenças e padrões de comportamento em diferentes populações no continente europeu –, entre os 1.055 portugueses/as inquiridos/as, 62% manifestam alguma forma de racismo (HENRIQUES, 2020). O inquérito apresentava questões orientadas para aferir se os/as participantes acreditavam existir distinção hierárquica (superior/inferior) entre grupos étnicos ou raciais, ou seja, perceber traços de racismo biológico – por natureza ser mais inteligente – e cultural – mais civilizado. A socióloga Alice Ramos, coordenadora do estudo no País, menciona ainda que esses são os resultados da pesquisa de 2018 e 2019, todavia, o anterior (2016/2017) também demonstrava “[...] altos níveis de crenças racistas, com 52,9% a mostrarem racismo biológico e 54,1% racismo cultural” (ESTUDO..., 2020).

É significativo compreender ainda que o conjunto de dados em tela apontam para a adequação da discussão teórica tratada no capítulo 3 (tópico 3.4.), na qual se assinala, em acordo com Castelo (1998) e Araújo (2018), a veiculação de uma retórica intercultural a

⁶⁶ O caso em questão trata dos insultos sofridos pelo futebolista do FC Porto, Moussa Marega. O episódio teve repercussão em nível nacional e internacional. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/02/17/desporto/noticia/marcelo-costa-condenam-insultos-marega-humano-sujeito-humilhacao-1904392>. Acesso em: 20 abr. 2019.

partir dos anos 1990 por parte das autoridades públicas que, apesar de estar alinhada com as orientações do COE, respaldava-se em preceitos ainda muito próximos da narrativa lusotropicalista, haja visto o apelo ao tradicional discurso da exceção da cultura portuguesa no convívio com a diversidade.

Ao encontro dessa noção, assenta-se o conceito de interculturalidade invertida, defendido por Stoer e Cortesão (1999, p. 59) quando dizem que o processo educativo a partir dos anos 1960 “[...] foi uma das vias a que se recorreu, numa tentativa de despertar/desenvolver o sentido de pertença a esse todo tão disperso e diverso, mas que se procurava atribuir uma homogeneidade construída”. Da mesma maneira, buscou-se apoio na ideia de ‘portugalidade’ conceito difundido durante o Estado Novo. Embora falte ainda uma definição mais precisa sobre este termo nos dicionários de referência, não significa que ele tenha sido suprimido da realidade e do imaginário social.

Para Sousa (2017, p. 219), “[...] é um conceito hiperidentitário, que se traduz no olhar dos portugueses (numa perspetiva assente em nós) sobre os outros, sejam eles quais forem”. O autor ressalta a complexidade do termo e os distintos usos que dele pode ser feito. Reconhece, assim, que, sob uma perspetiva intercultural, essa percepção é contraproducente, pois “[...] coloca num patamar superior os portugueses em relação aos outros povos, nomeadamente no que concerne àqueles que são oriundos das ex-colónias/províncias portuguesas” (SOUSA, 2017, p. 219). Sendo possível estender os impactos desta problemática para um período mais próximo do atual, visto que, no limite, essas representações propagadas sobre o passado da nação portuguesa articuladas pelo lusotropicalismo, ainda são refletidas na esfera pública. Nas palavras de Raposo *et al.* (2019, p. 4), “[...] é um dos maiores obstáculos à abertura de um debate público sobre racismo em Portugal”.

Cabecinhas e Cunha (2008, p. 7) propõem uma compreensão processual da interculturalidade e, assim sendo, deve-se considerar parte desse processo o que cada um transporta consigo, ou seja, “[...] como marca profunda e indelével, uma enorme desigualdade. Do mesmo modo, é igualmente importante perceber com clareza que os lugares que habitamos e as fronteiras que nos separam constituem realidades que em boa medida são irremovíveis”. Em síntese, é fundamental considerar esses aspetos, sobretudo quando se pensa em construir um diálogo intercultural menos proclamatório e mais efetivo.

5.5.2.3 Práticas educativas interculturais: o ponto de vista dos/as participantes

Esta subcategoria pode ser compreendida como um ponto basilar da problemática estudada, visto que se propôs analisar as representações atribuídas à educação intercultural

em Portugal. Considera-se elementar interpretá-las através das práticas, dos saberes e das perceções dos sujeitos envolvidos no processo educativo português. Encontram-se aqui dados relacionados com a forma como os/as intervenientes identificam e descrevem suas ações. Pretende-se, assim, observar os métodos utilizados para desenvolvê-las e de que maneira a educação intercultural tem influenciado na promoção e no aprofundamento da inclusão dos/as discentes no ambiente escolar.

De forma geral, os depoimentos mencionam experiências individuais, mas que podem ser encarados também como indícios que permitem caracterizar a práxis do grupo onde estão inseridos. Apesar de a presença de alunos/as imigrantes ser um elemento comum aos dois agrupamentos, a diversidade não se restringe somente a esse público, pelo contrário, o desafio de trabalhar com um modelo intercultural de educação decorre igualmente de outras necessidades. No caso do A1, o diretor acredita que é uma forma de combater as debilidades estruturais com a parte da componente humana e, desta maneira, esclarece que

“Nós temos variadíssimas participações em programas e ações do Programa Erasmus +, quer dizer que possibilita aos nossos alunos todos, já foram alunos surdos, inclusivamente, porque são parte, é uma das nossas formas de incluirmos as pessoas, portanto, sem problema nenhum [...] acho que já corremos a Europa toda, onde eles têm a oportunidade de contactar com outras culturas, de fomentar conhecimento na língua inglesa, que é a língua oficial de comunicação e também de realizarem trabalho colaborativo com escolas parceiras”. (E1A1).

A referência às ações do Programa Erasmus+ demonstra a sintonia da instituição com algumas das orientações destacadas na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC/MEC) (PORTUGAL, 2016) que incentivam as escolas a estabelecer parcerias com entidades externas para a execução de atividades com essa temática. Em nível internacional, articula-se com a carta do COE sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Educação para os Direitos Humanos (ECD/EDH) (CONSELHO DA EUROPA, 2010). No que compete às normatizações da CE/UE, versa a Declaração de Paris, em um de seus objetivos: “[...] promover o diálogo intercultural através de todas as formas de aprendizagem em cooperação com outras políticas e partes interessadas” (COMISSÃO EUROPEIA, 2015, p. 3). Neste sentido, e de modo particular, o Programa Erasmus+ “[...] é testemunho de como a mobilidade e os contactos transfronteiras constituem uma forma eficaz de vivenciar a identidade europeia [...] nomeadamente, através de intercâmbios escolares entre Estados-Membros” (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 3).

A E2A1 cita as tertúlias multiculturais, que no início eram sobre “[...] várias questões acerca da comunicação com surdos, do sistema de ensino aprendizagem, do

relacionamento entre alunos” (E2A1) e depois se estendeu aos estrangeiros. Fala de uma recente que ocorreu em uma turma com um aluno chinês que vive há três anos no País. E nestas ocasiões todos/as “[...] têm a oportunidade de colocar um conjunto de questões aos seus colegas provenientes de outros países, sobre a sua cultura, as especificidades do seu país de origem, as dificuldades que encontraram cá, a estranheza da nossa própria cultura, a portuguesa” (E2A1).

A interculturalidade passa a ser incorporada nessas atividades devido ao paralelismo identificado pela docente de Língua Portuguesa, ao notar uma maior proximidade entre os desafios enfrentados pelos/as surdos/as e os/as estrangeiros/as no âmbito da aprendizagem do idioma quando comparados aos discentes ouvintes portugueses. Embora algumas estratégias de ensino sejam diferentes, assinala que “[...] a compreensão e a expressão escrita e todas essas características de aprendizagem depois eram muito semelhantes, porque de facto era a língua” (E2A1). É neste ponto que, para o A1, os/as surdos/as “[...] não são por si só, apenas deficientes auditivos integrados no grupo de Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais” (E2A1). Trata-se de uma minoria linguística, uma comunidade específica.

No A2 a identificação de situações de trabalho foi mencionada pela equipa por meio de momentos formais inseridos em sala durante as aulas (atividades curriculares), como é o caso da E2A2, que se recorda de uma apresentação sobre a China feita por uma aluna chinesa:

“E depois acabou a sessão como curiosamente, numa das turmas havia um miúdo chinês [...] ela começa a cantar, com esse miúdo em chinês, canções infantis que eles conheciam. E, é curioso que o miúdo que esteve sempre assim um bocado ausente nessa altura transbordou todo feliz por poder cantar essas canções. E os outros ficaram fascinados”. (E2A2).

Do mesmo modo, trouxeram experiências mais informais e lúdicas. Por exemplo, no atelier de expressão dramática “[...] são envolvidas pequenas apresentações de teatro. E nos últimos anos, temos direcionado muito, para as apresentações nesse âmbito da interculturalidade, valorizar a diferença, a diferenciação, a diversidade cultural” (E3A2). Além das artes cénicas há, em uma das escolas, uma rádio escolar que contempla, em um dos seus programas, a multiculturalidade de sua comunidade: “[...] é feita uma emissão que os alunos ouvem e depois também é colocada uma espécie de jornal de parede, é dado a conhecer realidades diferentes, e que são referentes aos alunos que nós temos na escola” (E3A2).

Em paralelo com as referências dos/as entrevistados/as, têm-se a pergunta feita aos inquiridos: Como as práticas interculturais têm sido desenvolvidas neste agrupamento? De

que modo a escola contempla essa temática? A seguir se avança para a apresentação e discussão dessas respostas. Os dados evidenciam dois posicionamentos distintos, mas presentes nos discursos dos/as docentes das duas instituições: a associação entre a presença da comunidade estudantil imigrante e as práticas interculturais; e o segundo dialoga com o conceito de interculturalidade explanado no tópico anterior, ou seja, ações que levam em consideração o convívio e respeito com as diversas culturas. No que concerne ao primeiro posicionamento, tem-se os exemplos a seguir:

“Penso que a escola tem conseguido ir um bocadinho mais além do que a preocupação com o domínio da língua. As equipas que estabelecem relações de proximidade com as famílias gerem muito bem estas preocupações que vão além disso fazer com que estas tenham a possibilidade de alcançar o acesso às necessidades básicas.” (I2A1).
“Há a aceitação de alunos de várias nacionalidades e atividades integradoras e que promovem esta interculturalidade.” (I4A1).
“O agrupamento procura dar resposta às famílias dos alunos com aulas para adultos de língua não materna, nos anos de fim de ciclo orienta os alunos interessados para cursos profissionais.” (I5A2).

No que tange à conceção de práticas assentes no respeito e convívio com a heterogeneidade dos indivíduos que integram essas escolas, realça-se os seguintes extratos:

“Através da celebração de efemérides, da participação em atividades conjuntas, da adoção de medidas que permitam a integração e participação de todos como pares, iguais em direitos, com equidade, em iniciativas e projetos.” (I9A1).
“A escola procura referenciar almoços, lanches. Dialogar com os encarregados de educação. Chamar estas comunidades à escola a apresentar algo da sua cultura.” (I16A1).
“Promovendo um estatuto de igualdade e valorizando a diferença.” (I8A2).
“Através de uma maior abertura e receptividade à diversidade de práticas e à aceitação das várias culturas existentes, muito em particular às emergentes.” (I11A2).
“Apelando ao respeito pelos hábitos de cada um.” (I13A2).

Na análise documental dos projetos educativos se nota elementos que contribuem para a compreensão dessas ações, sendo missão institucional do A2 “[...] fazer da ‘Educação para todos’ um direito e um imperativo social” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS, 2013, p. 4), apesar das evidentes especificidades que tornam sua realidade “[...] um mundo com mundos por dentro” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS, 2013, p. 4). Por sua vez, o A1 visa “[...] capacitar os jovens para o exercício de uma cidadania responsável e interventiva” e sustenta-se em objetivos como a “[...] equidade nas oportunidades e condições de acesso à educação; inclusão e abertura face à(s) diferença(s)” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS, 2013, p. 5).

A sensibilidade às questões da inclusão dos/as discentes é uma constante nas duas instituições; as informações compartilhadas através dos testemunhos e dos projetos permitem proceder a essa afirmação. Neste sentido, infere-se também, a partir dos dados, que essas atividades, conforme descrito na literatura (CANDAUI, 2012), parte de uma visão que valoriza e reconhece a diversidade e a diferença cultural ao adotar medidas assentes na promoção do diálogo, convivência e respeito, realçando assim uma convergência com o conceito de interculturalidade assumido no âmbito europeu.

Todavia, como se tem defendido e procurado demonstrar nesta dissertação, essas ações podem se converter em uma nova estratégia de dominação via assimilação, isto porque tende a reduzir os conflitos e a assimetria de poder entre esses grupos pertencentes a culturas distintas. Neste panorama, acredita-se que a questão acerca da educação intercultural se mostra analiticamente mais relevante justamente quando se descodifica a natureza dessas práticas que, ao se ajustarem às estruturas sociais vigentes, evidenciam uma interculturalidade que é ‘funcional’ ao sistema neoliberal. Pondera-se essa questão tendo em vista que, ao analisar os relatos e as respostas dos inquiridos, não se constatou nenhuma medida que incidisse diretamente nos currículos, ou mesmo no campo das didáticas, capazes de elucidar um rompimento com a cultura escolar dominante caracterizada por uma matriz monocultural.

Depreende-se ainda que os dados aferidos, embora demonstrem intenções de ações educativas que prezam pela integração e que, por sua vez, ultrapassam a dimensão do ‘daltonismo cultural’ – ou seja, uma tendência pela qual muitos/as docentes não reconheceriam (conscientes ou não) a paleta de cores (arco-íris de culturas) que coexistem no seu ambiente de trabalho –, retoma-se aqui uma reflexão em diálogo com os estudos de Stoer e Cortesão (1999) trabalhados na seção 4.3. Faz-se necessário recordar neste ponto específico do trabalho para elucidar que um dos traços desse daltonismo incide diretamente no que eles denominam de ‘professor monocultural’. Isto é, aqueles/as que em ofício ao oferecer “[...] as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados significa contribuir para a exclusão de muitos deles” (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 57).

É neste sentido que enfatizam duas situações decorrentes também desse olhar daltônico: a primeira assinala a naturalização da diversidade, ou seja, contextos sociais multiculturais que não identificam essas diferenças como um problema, nomeadamente na prática educativa; e a outra, destacando o caso português devido à recente história envolvida por discursos míticos que visavam construir um espaço homogêneo em que todos conviviam harmoniosamente. Ou seja, “[...] do Minho ao Timor, os portugueses seriam todos iguais”

(STOER; CORTESÃO, 1999, p. 58). É neste sentido que enfatizam narrativa esta disseminada por diferentes razões e contextos, mas que reflete na formação de muitos/as docentes. E contribui, de modo geral, para uma dificuldade em “[...] discernir o arco-íris cultural presentes nas suas aulas” (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 59).

Contudo, parece que se está diante de uma posição um pouco distinta, ou seja, constata-se que não há uma omissão da paleta de diversidade que permeia as salas de aula; o que pressupõe um rompimento com o daltonismo, mesmo que seja no campo discursivo, o que não deixa de ser compreendido como um contributo. Logo, acredita-se que o conceito de ‘professor monocultural’ pode ter uma nova dimensão, dado o próprio distanciamento e a sedimentação temporal pelo qual foi alvo de análise dos estudiosos supracitados, nesta investigação e mediante os dados que se tem. Assim, na falta de terminação melhor, a priori, assume-se como o ‘professor intercultural não funcional’. Essa nova postura estaria articulada por uma não abstenção do reconhecimento da pluralidade cultural, sendo, inclusive, emitido juízo de valor sobre essa questão. Todavia, na prática, as ações desses/as docentes, por meio das experiências compartilhadas, mostram-se, sobretudo para a interculturalidade, sob um viés crítico como sendo não – pouco – funcionais, haja vista que não consolidam medidas que tornem as minorias étnicas representadas de modo contínuo e prolongado em suas ações.

Cumprе esclarecer que não se refere apenas aos imigrantes, mas também às comunidades autóctones que nem sempre são visibilizadas, a exemplo do/as ciganos/as. Reconhece-se aqui um confronto que perpassa entre o apelo a favor da diversidade, tendo em consideração o respeito e o convívio com a mesma, mas que, na prática, mostra-se pouco disponível para negociar e ressignificar suas matrizes de conhecimento euro-ocidentais. Então, revela-se não funcional, principalmente por, em muitas circunstâncias, tornar a diversidade sinónimo de exotismo. Ou, como ressalta Carlinda Leite, esse apelo e essa estratégia podem contribuir para uma “[...] folclorização dos grupos culturais minoritários e o desenvolvimento, face aos mesmos, de atitudes de mera contemplação” (LEITE, 2005, p. 6).

Como se pode concluir a partir do fragmento compartilhado pela docente do A2: “[...] nós estamos constantemente nesse intercâmbio, nesse paralelismo, como é que se faz no teu país? Como é que se faz aqui? Lá nós não celebramos isto, nós celebramos aquilo, e etc.” (E2A2). Perante o exposto, interroga-se de que maneira as medidas adotadas através destes exemplos – que não visam esgotar os depoimentos, tampouco o trabalho realizado nos agrupamentos – contribuem para desconstruir os estereótipos ligados às minorias étnicas? Tendo em vista que, sem questioná-los, abre-se espaço para situações que reforçam os

preconceitos e as discriminações sobre esses grupos socioculturais historicamente marginalizados, a começar pela violência epistémica.

Reconhecer as diferenças implica desocultar as camadas que comprometem a construção de um convívio pautado na equidade e no reconhecimento dos diferentes grupos que dele fazem parte. É neste sentido que Leite (2005, p. 7) afirma ser necessário o recurso a ‘dispositivos pedagógicos’⁶⁷ de educação intercultural, onde estes correspondem a “[...] um processo gerador de formação, quer de alunos, quer de docentes, na medida em que procura meios que dêem ‘voz’ aos vários agentes envolvidos no processo educativo”, e proporciona uma maior consciência das distintas situações, tornando-as assim “[...] geradora de uma humanização das práticas que concretizam a educação” (LEITE, 2005, p. 6).

Este esforço é, portanto, uma tentativa justamente de romper com a ‘folclorização da diversidade’, também conhecida como fascínio pela diferença. Compreende-se, pois, que é parte desse processo dar visibilidade a outras narrativas e produções de saberes que devem ser refletidos nos discursos, nos manuais e nas práticas escolares, ultrapassando uma posição funcional a caminho da interculturalidade crítica que questione as diferenças e desigualdades construídas historicamente.

5.5.3 Dimensão 3 - Tradução - Selo Escola Intercultural: a tradução de uma política educativa

A presente categoria contempla a terceira e última dimensão – Tradução. Este conceito é compreendido como uma terceira via entre a política e a prática, isto é:

[...] processo repetitivo de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar websites oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política. (BAYER, 2014, p. 8).

Associada a esta noção, e como têm sido defendido nesta dissertação, as políticas sociais são territorializadas. Estivill (2008) é um dos expoentes que deixa isso muito evidente em seus trabalhos. No campo da educação não seria, portanto diferente. Ball, Maguire e Braun (2016) salientam que as políticas educativas também são materializadas, e observar os

⁶⁷ A autora recorre a este conceito que foi proposto e trabalhado por Basil Bernstein ao defender que “[...] o discurso pedagógico regula a forma como se produz, distribui e adquire uma cultura” (LEITE, 2005, p. 6). Isto é, o autor utiliza esse conceito para analisar a estrutura da comunicação escolar, a gramática do discurso pedagógico.

contextos em que os projetos e as atividades se desenvolvem é uma forma de contemplar sua materialidade. Defendem, assim, a ideia de tradução das políticas, em vez de implementação.

5.5.3.1 Representações dos sujeitos envolvidos no processo

Esta subcategoria comporta um conjunto de dados relacionados com os sentidos que têm sido atribuídos ao SEI, os significados que seus responsáveis lhe conferem, e em que medida essas ações se aproximam do que está prescrito no quadro legislativo.

A análise das informações recolhidas nas entrevistas permite afirmar que uma parte significativa dos/as participantes identifica a distinção como um traço positivo para o agrupamento, principalmente por acreditar ser a confirmação de uma trajetória de esforço e dedicação de um trabalho que antecede a premiação. Portanto, que dá visibilidade a ações que não podem ser interpretadas exclusivamente pelos projetos destacados. Nas palavras da E2A1 “[...] para o agrupamento de escolas que é uma referência para a educação de alunos surdos e que tem esta diversidade cultural com alunos provenientes de outros países, fez todo o sentido fazer uma candidatura ao prémio” (E2A1).

Ao encontro dessa percepção, o diretor também pondera dois pontos: o primeiro relativo ao trabalho desenvolvido diretamente através do Sign Up - Movimento para a Educação e Cultura Inclusivas, projeto voltado para a inclusão dos/as alunos/as surdos/as galardoado pelo SEI na quinta edição (2017/2018). O projeto também foi galardoado pelo Instituto Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos (IDEDH) através da distinção Óscar Romero. O A1 foi a única instituição distinguida em Portugal na primeira edição deste concurso, sendo que a cerimónia de premiação aconteceu em Cartagena das Índias, na Colômbia, onde o diretor do A1 esteve presente para apresentar o projeto de inclusão dos/as discentes surdos/as (PORTUGAL, [2017]). Ressalta que esta ação foi o ponto de partida, principalmente “[...] porque já andávamos aqui a dedicar muito trabalho, relativamente, a esta questão da multiculturalidade até porque lhe digo, com esta sensibilização toda, tudo começou com a questão dos surdos, mas depois acabou por tocar tudo” (E1A1).

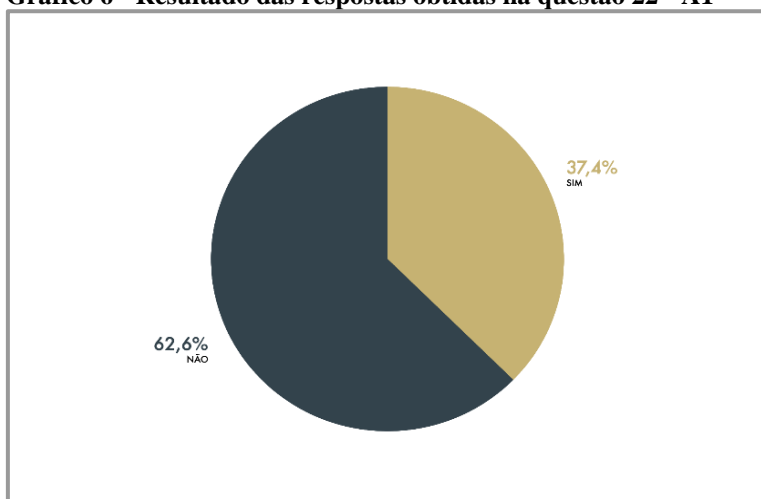
Afirma também que, em determinada circunstância, no âmbito de uma avaliação externa realizada na Escola Secundária, “[...] uma das críticas que nos fizemos, é que vocês têm tantas, fazem tantas iniciativas, e têm um grande defeito. Vocês não conseguem promover, nem projetar, nem divulgar aquilo que fazem” (E1A1). Defende então que o SEI “[...] [teve] um impacto [...]. Isso, sem sombra de dúvida”. Visto que, “[...] esta questão digamos assim, é o emblema da própria escola” (E1A1).

Como já referido, o A2 participou em três concursos e recebeu duas distinções na terceira (2014/2015) e quarta edição do certame, sendo que nesta última (2016/2017) obteve o certificado de nível intermediário, isto é, o segundo no escalão da premiação. O E3A2 afirma que, com relação a esses projetos, foram “[...] dando alguma continuidade, adaptando ano ao ano. E na candidatura que apresentávamos para a revalidação digamos do Selo de Escola Intercultural fazíamos exatamente, a descrição, disto que fomos aqui relatando, das nossas práticas” (E3A2).

De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, nas últimas décadas o estatuto da Educação para a Cidadania no currículo escolar “[...] não tem permitido a apropriação da visão e das boas práticas na cultura escolar, nem o envolvimento dos alunos e das alunas e de outros parceiros em atividades com a comunidade educativa local e na sociedade em geral” (PORTUGAL, 2016, p. 5). Consta também no Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020), no eixo I - Políticas de integração de migrantes - medida 40 - promoção da área da Educação Intercultural nas escolas (PORTUGAL, 2015b, p. 1654/13). Sendo meta a divulgação de boas práticas educativas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural de todos/as no ambiente escolar. Constatou-se, então, que as duas instituições cumprem as prescrições nacionais ao dar visibilidade às suas ações educativas.

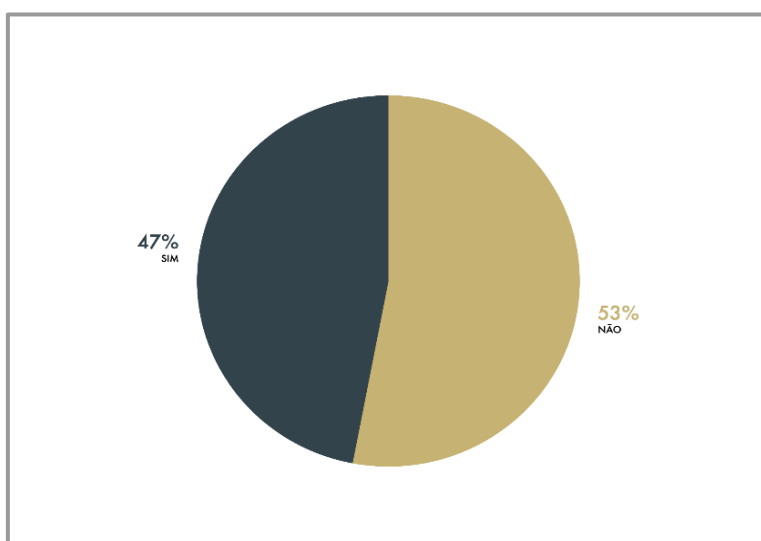
Apesar desse conjunto de informações proferidas pelos informantes em entrevista, observa-se a discrepância entre esses entendimentos e os auscultados através das vivências relatadas em inquérito. De modo objetivo, pergunta-se, na questão 22: Este agrupamento foi distinguido/premiado com o Selo Escola Intercultural por desenvolver projetos que valoriza a diversidade cultural presente na escola. Tinha conhecimento dessa informação? Os gráficos 6 e 7 trazem os resultados das respostas obtidas nesta questão no A1 e A2, respetivamente.

Gráfico 6 - Resultado das respostas obtidas na questão 22 - A1



Fonte: Elaboração própria (2020).

Gráfico 7 - Resultado das respostas obtidas na questão 22 - A2



Fonte: Elaboração própria (2020).

Os números traduzem uma compreensão divergente da assinalada em entrevista, principalmente ao se centrar em outros aspectos que também parecem relevantes para a análise dessa questão. Por exemplo, o testemunho do diretor – “[...] um impacto teve. Isso, sem sombra de dúvida [...] esta questão digamos assim, é o emblema da própria escola” (E1A1). Sendo a interculturalidade um atributo da instituição, pode-se inferir que, para os/as docentes que participaram desta pesquisa, a visão é acentuadamente diferente. No caso em tela não se está referindo ainda diretamente ao projeto galardoado (pergunta 23), mas apenas à informação sobre o prémio, isto é, a difusão interna sobre o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos pares escrutinado por entidades nacionais.

Depreende-se pois, que, em caráter semelhante no A2, os testemunhos salientam o mesmo desconhecimento. Apesar de apresentar um percentual menor face às respostas do A1, tem-se ainda assim uma maioria que revela não saber. É pertinente confrontar essas percepções, não a fim de estabelecer uma leitura maniqueísta e/ou hierarquizá-las. Entretanto, quando se cruzam as respostas com as referências fornecidas na subcategoria 5.5.2.1 - Contexto das políticas educativas nacionais, acerca da trajetória da interculturalidade no agrupamento, as contradições se mostram ainda maiores, e, por isso, ela são revisitadas aqui. Para o E3A2, “Esta temática tem sempre importância. Importância e destaque. Nesses mesmos documentos, ou seja, é uma ideia de agrupamento, está instituído”. Igualmente, a E2A2 reitera que a escola desenvolve vários projetos dentro dessa temática “[...] em cada ano

são abordadas novas formas de poder trabalhar a interculturalidade, sem ser num projeto digamos estanque. Portanto isto é aberto, é uma linha de orientação”.

Ao longo deste trabalho se tem defendido a presença de uma retórica que, resultante da revisão da literatura e análise das fontes, parece agora mais evidente com os dados empíricos interpretados. Ela diz respeito a uma concepção sobre a interculturalidade que, embora esteja em diálogo com os preceitos internacionais, materializa-se em práticas ainda muito próximas do assimilacionismo. O esforço que se despendeu para triangular os dados teve como intuito também desvelar as distintas posições entre os depoimentos das entrevistas e os inquéritos.

Acredita-se que um dos principais contributos desta investigação seja uma leitura sobre um aporte teórico e conceitual que reitera a presença de discursos e ações ligadas às heranças de uma matriz colonial de ser, saber e poder. Aqui os contributos dos intelectuais ligados aos estudos decoloniais, tal como o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1980 *apud* MIGNOLO, 2017), tornam-se muito relevantes – responsável pela introdução da ideia de colonialidade, esta que deu um novo sentido ao legado do colonialismo após a Guerra Fria. E, na esteira de seu pensamento, tem-se ainda Mignolo (2017) e Santos (2010), sendo que o primeiro também é expoente da corrente decolonial, e o segundo das chamadas Epistemologias do Sul, ambas trabalhadas no capítulo 2. As reflexões desses teóricos incidem em uma leitura que perpassa pela crise da modernidade e corroboram com o exercício interpretativo que se propôs realizar, justamente por se defender ser esse o ponto matricial de uma parte da temática estudada: o diálogo intercultural.

Os indícios aqui contrastam não apenas diferentes pensamentos – aliás o que já era esperado, visto ser uma pesquisa qualitativa que busca dialetizar as impressões dos/as participantes em busca de sentido para compreender o fenómeno investigado –, mas igualmente revela processos que são, ao mesmo tempo, discursivos e materiais de afirmação da interculturalidade já compartilhadas e aferidas por diferentes estudiosos. O que por um lado demonstra a sintonia da investigação com os estudos desses pares, apesar de se adotar um caminho distinto; acredita-se que a ciência dentro de sua interdisciplinaridade possibilita exatamente esse fim. Por outro lado, mostra que essas questões se encontram na ordem do dia e, portanto, devem ser alvo de novas pesquisas, construídas com vieses, trajetos e métodos iguais ou diferentes, mas que assumam o mesmo desafio. Ou seja, apresentar e representar a potencialidade de todas as diferenças culturais visibilizando seu valor real e contribuindo para a afirmação da sua legitimidade social e política, sem, para tanto, descurar as desigualdades que historicamente assolam as minorias étnicas.

5.5.3.2 Selo Escola Intercultural: contributos que vão além dos muros das escolas

Esta subcategoria emerge a partir da fala do diretor do A1 ao registar os impactos do Selo. Ele relata que “[...] o Selo ultrapassa as escolas em muito e tem outro tipo, a atribuição do Selo, e as entidades que o promovem, tem um nível de abrangência e uma possibilidade de articulação e de congregação, de criar sinergias muito maiores do que a própria escola” (E1A1).

Pode-se inferir que o SEI, por se tratar de uma iniciativa realizada por entidades que possuem um notório reconhecimento dentro e fora do País – sendo elas a Direção Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação (MEC), o Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) e a Fundação Aga Khan (Portugal) –, ao conferir um prémio de Escola Intercultural validam ações que, embora já fossem desenvolvidas, nem sempre eram visualizadas e conhecidas fora das escolas. Como afirma a E2A1: “[...] já vínhamos a trabalhar há algum tempo. E, portanto, há aqui entidades externas que vêm oficializar também esta ideia, aquilo que nós apresentamos foi aceite. E, portanto, isso para nós foi fantástico” (E2A1). Destaca-se um aspecto interessante que uma das docentes do A2 realça e que também permite concluir que os contributos estão para além dos limites das escolas. Segundo ela,

“[...] o reconhecimento que depois os pais quando chegam à escola, principalmente, quando temos famílias que vêm para o nosso país e querem encontrar um local para matricular o seu filho. É, e em alturas em que há alguma dificuldade em encontrar vaga. Referem-nos exatamente isto, mas é que vocês são considerados escola multicultural. Nós temos a informação de que vocês recebem bem.” (E1A2).

O depoimento endossa o Selo como um exemplo de práxis intercultural que confere e/ou reforça o estatuto de ‘escola inclusiva’ aos estabelecimentos distinguidos. Tratou-se deste ponto no capítulo 4. Fica claro que seus reflexos atingem inclusive os critérios de escolha dos pais e encarregados de educação ao buscar um espaço educativo que contemple as diferenças culturais. A E1A2 acrescenta ainda que “[...] no SEF, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras ou no CNAIM também dão referência da nossa escola para procurarem saber se temos ou não vaga” (E1A2). O testemunho assinala uma prática recorrente na gestão e administração pública inclusive para dinamizar e avaliar a capacidade de respostas de suas políticas. Porém, se o SEI, de acordo com os relatos expostos, ecoa para fora dos muros das escolas, sendo em ambas entendido como uma mais-valia, resta esclarecer que essa iniciativa se encontra suspensa devido a uma incompatibilidade entre as entidades promotoras.

5.5.3.3 Boas práticas educativas

Por se tratar de um prémio que distingue as boas práticas educativas, esta subcategoria teve uma expressiva aparição nos relatos coletados. Embora nem sempre os/as entrevistados/as estivessem se referindo diretamente ao SEI. Neste sentido, estão integrados em boas práticas educativas extratos de depoimentos que mencionam ações consideradas positivas no âmbito da interculturalidade, sendo, entre elas, os projetos distinguidos nas duas instituições e as impressões reveladas através do questionário preenchido pelos/as docentes.

No A1, conforme já mencionado, o projeto distinguido foi o Sign Up - Movimento para a Educação e Cultura Inclusivas, vinculado ao Departamento de Educação Especial, que teve, como objetivo geral, promover a inclusão e a interculturalidade no agrupamento através da potencialização de uma cultura de aceitação da diferença. Assim sendo, abrange toda a instituição e consiste em um conjunto de seis ações transdisciplinares: a edição e publicação de um jornal, o Jornal Alexandre Herculano (JornALEX)⁶⁸; apresentação de um teatro musical inclusivo; ações de sensibilização sobre a temática da surdez; oficinas de Língua Gestual Portuguesa (LGP); criação de materiais bilíngues (Português/LGP); e apoio ao estudo e dinamização de visitas guiadas com interpretação em LGP aos espaços museológicos da escola.

A intérprete que participou da elaboração e execução dessa iniciativa esclarece que ela contempla “[...] além da comunidade multicultural, nós temos essa multiculturalidade, os surdos também como comunidade minoritária, com identidade, com língua própria, com todas as características que se assistem e se comprovam nas outras minorias linguísticas” (E2A1). A este respeito o diretor avalia que “[...] o Projeto Sign Up é uma forma de promover. Nem é tanto de promover, é de aprofundar o conhecimento da Escola Secundária Alexandre Herculano” (E1A1). Aponta ainda que “[...] há um blog, que se chama ‘mãos invisíveis’⁶⁹ que é um fator muito grande de divulgação daquilo que se faz aqui, relativamente aos surdos, mas quem diz relativamente, aos surdos, diz relativamente, ao resto” (E1A1).

Contudo, as ações do A1 não se restringem apenas a esse projeto, a E2A1 cita também o sarau intercultural: “[...] os vários alunos trouxeram vestidas as roupas que representavam a cultura dos seus países, comidas que representavam a gastronomia

⁶⁸ É possível acessar as edições do jornal em: <https://signupaeah.wixsite.com/signup/jornalex>. Acesso em: 13 ago. 2020.

⁶⁹ Disponível em: <https://maosvisiveis.blogspot.com/?view=snapshot>. Acesso em: 13 ago. 2020.

específica dos vários países. E isso, é uma partilha entre os alunos que devemos e queremos promover cada vez mais” (E2A1).

No A2 a equipa discorre sobre várias iniciativas que julgam serem positivas. Entretanto, relativamente ao SEI, uma delas ganhou maior destaque, inclusive por ter permitido a criação de um produto final: um livro produzido por alunos/as estrangeiros/as juntamente com a docente de inglês. “[...] uma curta história, muito simples traduzida em várias línguas” (E1A2), sendo elas o “[...] braile, inglês, francês, espanhol, mandarim e persa” (E3A2). Todo o processo foi feito pelos/as discentes com o apoio da professora, inclusive as ilustrações. Considera-se uma boa prática devido também ao fato de que “[...] este projeto nasce, já não estamos a falar de atividades extracurriculares, lúdicas, informais, da disciplina de educação para a cidadania, que já deve ter esse caráter. Estamos a falar de uma disciplina curricular, o inglês” (E3A2).

Além do livro, a E1 compartilha uma prática que ocorreu com no primeiro ciclo a partir da historinha do Principezinho. A proposta contemplava os/as discentes de outras nacionalidades presentes neste grupo e, segundo a docente, as crianças realizaram uma apresentação. “[...] vieram cá à escola, o grupinho de alunos com a educadora cantar uma canção que retratava exactamente esta diversidade. Uma educadora tocava viola, a canção eles tinham adaptado à questão da multiculturalidade e cada um deles trazia a bandeirinha do seu país” (E1A2).

A este respeito, passa-se agora para as respostas materializadas no questionário. Solicitou-se aos participantes, na questão 23, para explicar um pouco mais sobre o projeto premiado. Obteve-se, no A1, apenas duas respostas e, embora no A2 oito docentes tenham recorrido sobre essa questão, a maioria apresentou uma visão abrangente, sem elementos capazes de elucidar os projetos que foram alvo de estudo. A seguir alguns fragmentos.

“A própria escola está inserida em vários projetos internacionais cujo objetivo é mostrar as diferenças culturais dos vários países envolvidos.” (I4A1).

“Visa distinguir as Escolas que se destacam no desenvolvimento de projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.” (I12A1).

“O projeto educativo do agrupamento está organizado tendo em conta as realidades e necessidades dos alunos e contempla atividades onde todos possam participar.” (I5A2).

“Não conheço o projeto. Conheço apenas o logótipo.” (I7A2).

“É um projeto muito virado para a realidade nunca perdendo de vista a individualidade.” (I8A2).

“Projeto Sign up - promoção da inclusão de alunos surdos.” (I10A2).

“A escola agiu sempre numa perspetiva integradora dos imigrantes, sobretudo através dos cursos de aprendizagem de Português.” (I13A2).

Como foi mencionado, o SEI é um prêmio nacional promovido por entidades ligadas à Educação (MEC/DGE e Fundação Aga Khan) e políticas de integração dos/as imigrantes (ACM,I.P). No decorrer das entrevistas foram apresentados projetos reconhecidos pelos agentes educativos como boas práticas, apesar de nem sempre terem sido premiados. Os informantes enfatizavam sempre se tratar de diversas atividades desenvolvidas ao longo dos anos que, por sua vez, tornava a interculturalidade imbricada à própria construção dessas instituições.

Porém, as respostas dadas ao questionário desvelam outra realidade: nota-se que, sem se esquivar da pergunta, as impressões referenciam ações de modo abrangente, tal como os proferidos por I4A1, I5A2, I8A2 e I13A2; e não foi isso o que foi questionado. Não obstante, os testemunhos I12A1, I7A2 e I10A2, apesar de terem objetivamente se referido ao SEI, demonstram desconhecimento sobre o projeto. O I12A2 recorre à própria definição do Selo para responder a pergunta. O I7A2 tem conhecimento apenas do logotipo, lembrando que as instituições distinguidas recebem um Selo digital e um certificado.

Não menos curioso é o entendimento da I10A2, que menciona o prêmio do A1, embora seja docente do A2. Aqui se depreende ser possível que a participante trabalhe nas duas instituições e, por isso, confundiu-se com as distinções. Todavia, quando seu depoimento é lido juntamente com as outras respostas, deixa nítido o pouco conhecimento sobre essas iniciativas. É viável ainda aliar esse fato com um aspecto citado no Projeto Educativo do A1 dentro da análise SWOT, que trata da realidade educativa e pedagógica da instituição: um dos pontos assinalados entre as fraquezas é a “[...] falta de partilha de boas práticas entre/para docentes” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO, 2014, p. 14).

5.5.3.4 Necessidades educativas especiais (NEE) e a interculturalidade

O identificador desta subcategoria decorre de um ponto que surgiu tanto dos relatos como da observação do contexto das duas instituições, isto é, percebeu-se uma correlação entre as estratégias adotadas para a inclusão dos/as discentes com NEE e algumas atividades propostas aos alunos provenientes de outras nacionalidades. Localizou-se, muitas vezes, referências à interculturalidade tendo em conta os desafios e situações assentes mais na comunidade estudantil abrangida pelas NEE.

Na entrevista, a E1A1 aponta que “[...] porque estamos aqui a igualar alunos estrangeiros com alunos surdos, no sentido da língua, na parte da língua” (E2A1). Como já

salientado, o paralelismo adotado impulsionou a elaboração do projeto Sign Up - Movimento para a Educação e Cultura Inclusivas, fruto também das tertúlias multiculturais. Apesar da equiparação entre os dois grupos mencionados, fica claro que aos estrangeiros são necessários alguns cuidados distintos, pois pertencem a uma cultura minoritária. Esse olhar mais pormenorizado é feito “[...] quer a nível da cantina, da alimentação, reserva de espaço, onde podem estar em ambiente reservado para algum tipo de manifestação ou ato religioso próprio da sua cultura. Porque essa parte não aplicamos aos surdos, a parte cultural, geral” (E2A1).

Perante esta associação entre inclusão para os/as discentes surdo/as e os/as imigrantes, o diretor defende que “[...] falamos ao fim ao cabo, em que neste sentido todos eles são parte da comunidade escolar e independentemente, das especificidades que tenham. Isto é, não quer dizer que a gente diz: “[...] meti tudo no mesmo saco” (E1A1). Apesar de evidenciar que há especificidades, a partir desses extractos se pode inferir que emergem traços muito mais próximos de um conceito de integração do que de inclusão, visto que integrar é inserir as culturas minoritárias na dominante. E isso não prescinde de um reconhecimento das suas diferenças. Mas tampouco assinala uma mudança, um exercício para incluir as referências dos ‘outros’ como suas.

A atenção dada à comunidade surda é legítima, necessária e advém de uma longa luta em busca de direitos. A começar pela própria disjunção da ideia de deficiência e da necessidade de tutela médica. As políticas em torno dessas questões, tanto em nível nacional quanto europeu, não foram aqui aprofundadas, pois não integram o objeto de estudo. Entretanto, foi-se confrontada com essa problemática que, apesar de não ser aqui tratada com afinco, ao adentrar no universo dessas instituições, trouxe certa surpresa e não se pôde ignorá-la.

Em consonância com essas práticas, tem-se a experiência da E2A2, que compartilha o caso de uns anos atrás em que um discente chinês, que vivia há dez anos em Portugal, ainda tinha dificuldades no domínio da língua e tinha baixa visão. Neste sentido,

“[...] era um aluno que acabou por fazer o 12º ano e depois seguiu para a faculdade, mas que tinha uma necessidade enorme de ter tido mais apoio, e outros que tivemos. Ah! É a única maneira que nós tivemos foi juntá-los num grupinho, porque o (X) que tinha baixa visão e era permitido. E, portanto, conseguimos juntar três ou quatro alunos estrangeiros que ainda não dominavam o português, ainda estava em português como língua não materna e não como português normal e foi assim um trabalho difícil.” (E2A2).

Reitera-se ser um claro reconhecimento da cultura surda nas escolas, bem como de medidas inclusivas para os/as alunos/as com outras NEE. Não obstante, parece evidente que a experiência de igualdade de oportunidades no caso assinalado ocorreu devido à baixa visão. Embora o acesso à educação seja direito previsto a todos/as no País, o que aqui não é colocado em questão, os relatos compartilhados dão forma a um aspeto identificado também em outros momentos. Isto é, apesar do uso conceitual da interculturalidade e da intencionalidade nas práticas desenvolvidas, em algumas ocasiões estas soaram ambíguas.

Lembrando que a ambiguidade pode ser associada à polissemia do termo e à falta de clareza no posicionamento da CE/UE neste quesito, visto que, apela ao diálogo intercultural, sobretudo, por vislumbrá-lo enquanto instrumento de apoio para o reforço da coesão social. Todavia, assume sob um desígnio mais intrínseco a política cultural do que a pauta educativa. Contrariamente ao COE, como analisado no terceiro capítulo. Neste sentido, a análise que se tentou fazer sobre a proximidade ou distanciamento entre as práticas educativas do A1 e A2 e os preceitos jurídicos (nacionais e da CE/UE), juntamente com as orientações do COE, realça que, de modo semelhante, ambas as instituições levaram a cabo suas vivências com a diversidade cultural dos/as discentes com NEE para o campo da integração dos/as imigrantes.

Constata-se, pois, que sob essa estratégia corre o risco de assumir a diversidade cultural como elemento circunscrito apenas no exotismo e na folclorização das diferenças. É significativo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem utilizar experiências adquiridas, não se colocando em xeque o uso desse instrumento. Reforça-se apenas a possível consequência que, mesmo visando incluir, acaba por integrar as minorias étnicas dentro da lógica da cultura majoritária. E assim sendo, depara-se com assimilação e não com interculturalidade.

5.5.3.5 Discentes estrangeiros/as e a interculturalidade

Nesta subcategoria estão informações sobre as medidas adotadas para incluir os/as discentes estrangeiros/as e o modo como ocorre a interação entre estes/as e a comunidade autóctone no agrupamento.

Começa-se por apresentar o relato da intérprete que, embora desenvolva um trabalho direcionado para a comunidade surda, está presente nas aulas e acompanha esse processo de integração. Neste sentido, acredita que a colaboração é muito importante, pois “[...] temos todos que trabalhar dentro de sala de aula e se temos um marroquino que demora

mais tempo para perceber aquela mensagem, temos todos que esperar que o professor volte a repetir, e que aquela informação seja recebida pelo aluno” (E2A1).

A docente E1A2 assinala as possibilidades de integração a partir da valorização dos saberes e vivências que os/as estrangeiros/as carregam consigo e que, por exemplo, podem ser utilizados nas aulas de história: “[...] a própria impressão na história de um africano sobre a descolonização, é diferente de um aluno que não viveu a descolonização. E que tem um relato para quem a viveu, ou para quem teve pais a vivê-la tem uma forma diferente de encarar”. Para o E3A2, “[...] essa proximidade e a oportunidade que damos a esses alunos de demonstrarem e darem a conhecer a sua história faz com que esses alunos sejam muito mais integrados ou, os próprios colegas os integrem muito melhor”.

O uso das vivências dos/as imigrantes tem sido um instrumento também nas aulas de Língua Portuguesa. A E2A2 lembra-se de uma das atividades promovidas em que um aluno partiu de uma série de estereótipos para apresentar o seu país, o Líbano.

“Então eu lembro-me de uma delas que é "o Líbano é um deserto com camelos". Ele punha essa imagem. E ele perguntava se achavam que aquilo correspondia ao Líbano. E as pessoas de facto diziam que sim, a ideia que nós temos do Líbano, é um bocado isto. E então depois ele apresentava Beirute, uma cidade é (risos), claramente europeia. É para confrontar.” (E2A2).

Os extratos referidos nesta subcategoria realçam um ponto considerado elementar para o COE, que destaca desde a sua fundação à importância da História e do ensino de História para a construção e compreensão de uma cultura democrática entre os povos. Desta feita, propõe, como recurso metodológico, o uso de ‘histórias partilhadas’, ou seja, promover um ensino e aprendizagem da História a partir da “[...] interação dialética de todos os aspectos envolvidos num acontecimento histórico” (CONSELHO DA EUROPA, 2016, p. 4). A ênfase é dada a essas experiências, pois elas contribuirão para “[...] a desconstrução de estereótipos, mitos de identidade e visões negativas do outro, e assim pode levar a um diálogo intercultural e à transformação de conflitos. Mostra a história em toda a sua complexidade” (CONSELHO DA EUROPA, 2016, p. 4).

Como ficou evidente, o exercício pedagógico explanado tem sido utilizado. Todavia, chama-se a atenção para a observação feita pela E2A2, já no final de sua fala: “[...] uma cidade é claramente europeia” (grifo nosso). Perante o comentário, há a percepção de que Beirute, quando confrontada com seus estereótipos, mostra-se muito próxima do nível de desenvolvimento e modelo de uma cidade europeia. Identifica-se, neste excerto, marcas e símbolos que reforçam um paradigma etnocêntrico e euro-ocidental da história, caracterizado por um discurso civilizatório que ainda concebe a diferença a partir de um

referencial hierárquico. Refletiu-se sobre essa problemática no capítulo 2. Sendo assim, é necessário repensar também as nossas visões de mundo a fim de estabelecer novos horizontes de compreensão – exercício contínuo e imprescindível para uma competência também prevista em uma educação inclusiva: a empatia.

5.6 Entre quebrar muros e construir pontes: a interculturalidade no tempo e espaço do mundo vivido

O corpus de dados obtidos e analisados neste capítulo desvela cenários distintos: o A1 e o A2. Procurou-se respeitá-los através de uma leitura cuidadosa do material empírico. E, em síntese, com a triangulação interna dos dados, encontrou-se, nas duas instituições: a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento de seus desafios, sendo o baixo domínio da língua portuguesa o mais referido e esmiuçado entre os/as participantes, bem como a falta de recursos humanos para dar suporte e colmatar esses constrangimentos. Identificou-se práticas educativas que endossam os contactos interpessoais (imigrantes e autóctones) e que os projetos distinguidos pelo SEI são desconhecidos pela maioria dos/as inquiridos/as.

O aparente paradoxo entre o conceito de interculturalidade, respaldado no convívio e respeito, e os traços de conservadorismo imbuídos nas ações educativas, ao contrário do que se poderia pensar, aqui se constituíram em fortes subsídios para refletir sobre a educação intercultural no tempo e espaço do mundo vivido, isto é, no *loci* em que essas instituições se inserem e que através dos testemunhos se pôde acessar sua lógica interna. As leituras e análises são provisórias e inacabadas, portanto, este exercício se encontra em constante (re)construção. Tendo conhecimento dos muros, avança-se agora para a construção das pontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral trazer para o debate académico uma perspetiva crítica sobre a educação intercultural em Portugal, a partir da problematização da natureza dessas práticas sustentadas através do diálogo intercultural que incentiva o respeito, o convívio e a tolerância com as diferenças culturais. Mas que nem sempre oferece ferramentas capazes de tornar essa comunicação simétrica entre as minorias étnicas e a comunidade autóctone. Partiu-se da premissa de que sem questionar essas assimetrias de poder e desigualdade essas ações educativas se encontram ainda muito próximas do assimilacionismo, pois ocorrem mediante uma anulação ou sub-representação das culturas minoritárias dissipadas em modelos de integração eficiente para a legitimação dos preceitos neoliberais e a manutenção do *status quo*.

Mediante essa problemática, e a fim de tecer as considerações finais, retorna-se às principais reflexões que aqui se somaram. A pergunta de partida para a investigação foi: Quais as representações estão sendo atribuídas à educação intercultural em Portugal, tendo em consideração as práticas, os saberes e as perceções dos sujeitos envolvidos no processo educativo? E, a partir daí, outras indagações se desdobraram, tais como: De que maneira a educação intercultural tem sido construída em Portugal sem romper com o paradigma eurocêntrico das narrativas históricas? Manter essas narrativas despolitizadas que naturalizam o passado colonial não seria uma alternativa para legitimar o País como uma nação pacífica e à vontade com a diversidade?

Com o intuito de compreender essas representações, desenvolveu-se um estudo de caso múltiplo em dois agrupamentos de escolas na cidade do Porto: Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas. Analisou-se, nestas duas instituições, a tradução de uma política educativa – o Selo Escola Intercultural (SEI) – que visa incentivar as escolas a desenvolver práticas de ensino que reconheçam a diversidade cultural e linguística como fonte de aprendizagem para todos/as. Esta iniciativa pública está prevista no Plano para Migrações do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) no âmbito da gestão da diversidade cultural e como um dos domínios da educação para a cidadania, sob a responsabilidade da Direção Geral de Educação (DGE/MEC).

Em nível teórico procurou-se demonstrar os processos históricos que influenciaram na crença de uma narrativa eurocêntrica homogénea, produto da modernidade ocidental, que é disseminada e consolidada através da produção científica e de outros saberes sustentados

por um cânone que, muito embora deva ser compreendido dentro de seu tempo, não limita seus efeitos apenas a ele. Pois, em acordo com a literatura da área, trata-se de uma tensionalidade entre modernidade-colonialidade legitimada por elementos que atingem não apenas o âmbito económico e político, mas contribui também para a disseminação do lado mais obscuro da modernidade, a colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2000; SANTOS, 2010; BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Neste sentido, buscou-se, de modo aguçado, por meio da análise das fontes documentais (orientações, pareceres, decretos) do COE, da CE/UE e do sistema educativo português, pensar como a problemática da diversidade cultural tem sido trabalhada. E, assim, identificou-se que um dos critérios para delinear as novas políticas de gestão da diversidade nos Estados-membros europeus foi a presença dos/as imigrantes. Optou-se então pelo encadeamento de uma reflexão que inicialmente refletisse sobre a conflitualidade entre os preceitos da modernidade euro-ocidental com a liquidez e contingências de uma história do tempo presente. E, em seguida, a necessidade de elaborar políticas sociais compatíveis com os fluxos migratórios interno e externo à Europa, principalmente das ex-colónias e do leste europeu, como fenómenos que se interpenetram. É, portanto, no bojo das tensões entre as políticas de globalização e seus efeitos que os discursos sobre o diálogo intercultural será acionado.

Os documentos estudados permitiram compreender que há uma imprecisão no conceito de diálogo intercultural e interculturalidade. Essa polissemia é claramente refletida nas políticas da Comissão Europeia, que busca arquitetar mecanismos para construir um modelo pautado na defesa dos direitos humanos e da democracia a partir de um paradigma universal. Todavia, sem demonstrar muito interesse em repensar os problemas epistemológicos que esses conceitos carregam. Tampouco a necessidade de contextualizá-los com o próprio período no qual foi construído.

Por meio dessa pesquisa, constatou-se que, apesar dessa matriz conceitual difusa, o quadro legal português e as escolas investigadas convergem com esses preceitos, que surgiram no âmbito europeu a partir dos anos de 1980 e de 1990. Isto é, uma interculturalidade frequentemente utilizada como sinónimo de diálogo pautado no respeito e no convívio com as diferenças culturais. Todavia, os contornos assimétricos dificultam e impedem uma comunicação sustentada em princípios democráticos que coloque igualdade e dignidade humana dentro do mesmo processo. Neste sentido, defende-se que esse modelo de integração se configura como uma interculturalidade relacional através de ações educativas

que, não alterando o *status quo*, reforça-o (WALSH, 2010; TUBINO, 2011; CANDAU, 2012).

Os resultados desta pesquisa apontam que em Portugal, em sintonia com a Comissão Europeia, há um reforço para que a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural e linguística não seja restrita apenas aos imigrantes. A interculturalidade, enquanto discurso público nos documentos nacionais, tem assumido uma presença diluída na área da educação para a cidadania. Desta maneira, com o intuito de fomentar, no País, políticas públicas assentadas nestes valores, em 2012 foi criado o Selo Escola Intercultural (SEI). Defendeu-se nesta pesquisa que o Selo é a materialização de uma política educativa e as escolas premiadas espaços de tradução dessa medida, sendo, posteriormente, referenciadas como interculturais. Esta iniciativa é um reforço positivo para impulsionar, nas escolas, práticas inclusivas que tenham em consideração a diversidade do público que compõe seus espaços. E por isso se acredita que é importante acompanhar a continuidade dos projetos premiados. É com este intuito que foi criada a Rede de Escolas para Educação Intercultural (REEI), fruto do Selo, que, apesar de estar suspenso para avaliação, espera-se que ambos permaneçam comprometidos com a temática, pois ela se mostra cada dia mais necessária.

Os dados empíricos apresentados e discutidos no capítulo anterior permitem compreender a importância de pensar a interculturalidade sob uma perspectiva crítica; e a referência à ela é enquanto um projeto a ser construído. As representações expressas nas entrevistas e nos inquéritos, quando submetidas a análise, deixam perceptível que as práticas descritas como interculturais pela maioria se enquadram no que se defendeu ao longo desta dissertação. Isto é, prevalecem sustentadas em epistemologias através de uma matriz de saber e poder decorrente da colonialidade. As marcas simbólicas evidenciadas nos dados demonstram que os processos de negação da existência do ‘outro’ incluem suas histórias e seus saberes e ocorrem também no plano das representações. É neste sentido que os traços de conservadorismo assinalados nessas práticas – que, apesar de serem compreendidas como inovadoras, reforçam igualmente que essa negação – propagam-se no imaginário social. Não obstante, em nível discursivo, as concepções multiculturais ressaltadas através das políticas e ações aqui investigadas postulam valores em acordo com as orientações do COE, da CE/UE e das normatizações nacionais.

Identificou-se, por meio dos testemunhos, o exercício para compreender o ‘outro’, todavia, quando se confrontou alguns dados, foram apreendidas marcas residuais que comprometem essa compreensão. E que reforçam os indícios de se tratar de um modelo relacional, principalmente por não negligenciar a diversidade e a diferença cultural; pelo

contrário, reconhece seus contornos e adota medidas para incluí-las na estrutura social. Entretanto, sem muita disponibilidade para negociar, repensar seus valores e suas percepções e assumir a conflitualidade inerente ao convívio com uma realidade multicultural. Estes elementos evidenciam a pertinência da revisão da literatura científica.

Observou-se que os/as docentes apontam, como principal entrave para a integração e acolhimento da comunidade migrante, o baixo domínio da língua portuguesa e a falta de recursos humanos para colmatá-lo. Essas referências assinalam uma inflexão que se acredita ser um contributo desta pesquisa; a imagem de integração é equacionada majoritariamente pela barreira linguística, não se nega sua importância. Todavia, a língua é um dos principais mecanismos de assimilação. E, assim sendo, o que chamou a atenção é que, apesar de o ensino da língua materna estar previsto nas diretrizes do sistema educativo português, pois é um elemento identitário fundamental, os testemunhos nada mencionaram a este respeito, sendo apenas língua portuguesa lembrada como o grande desafio para o aprendizado e sucesso escolar dessas comunidades. Ressalta-se ainda que, exceto um inquirido, os demais participantes não apresentaram nenhuma barreira enfrentada pelos/as discentes imigrantes falantes de língua portuguesa.

Tal fato desvela a importância de se questionar o arquétipo de integração que parece ter se consolidado através de uma imagem que, não tendo a língua como entrave, negligencia outras fronteiras in(visíveis) existentes e que podem se sobrepor. A exemplo dos manuais escolares, que mantêm uma narrativa eurocêntrica sobre o colonialismo (ARAÚJO; MAESO, 2016). Reconhece-se a legitimidade do/a professor/a para, durante suas aulas, questionar o conteúdo presente nesses livros. Mas não se pode descurar que esses materiais são também reflexos das diretrizes adotadas em nível nacional. É neste sentido que a ausência ou mal representação das minorias étnicas, incluindo aqui também os/as ciganos, tem levado organismos internacionais a chamar a atenção para a necessidade de repensar essas narrativas, tal como constatou Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI), do COE, em 2018. O silenciamento e a invisibilidade das dificuldades que esses grupos plurais enfrentam confirma que a problemática da diversidade cultural nas relações sociais e, por consequência, nas práticas educativas, encontra-se na ordem do dia.

Os resultados desta investigação não podem ser generalizados, principalmente pelos constrangimentos ligados à baixa participação dos docentes no inquérito e por não ter sido possível inquirir os/as discentes. Não obstante, constatou-se uma compreensão sobre a interculturalidade que se aproxima de outras pesquisas (OLIVEIRA, 2017; CABECINHAS; CUNHA, 2008; ARAÚJO, 2018). O que endossa a relevância para estudos futuros. Ao partir

do quadro legislativo para compreender as práticas interculturais em duas instituições de ensino, a cada pedra levantada do chão se percebeu que um dos resultados mais pertinentes deste estudo é a necessidade de manter esta discussão. As contradições e os desafios encontrados no campo empírico dizem respeito ao mundo vivido, dos sujeitos que dela fazem parte. E, assim sendo, as polémicas, limitações e marcas aqui registadas, ao contrário de ser considerado um aspeto negativo, reforça um dos desígnios da produção científica e do saber histórico: compreender os problemas do homem no tempo desnaturalizando-os. É neste sentido que a referência ao poema do Brecht se mostra lapidar.

A árvore que não dá fruto
É xingada de estéril.
Quem examinou o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não haveria neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam.

(Bertold Brecht).

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias

Entrevistas pessoais

E1 (Diretor do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano), 27 fev. 2020, Porto.

E2 (Intérprete de Língua Gestual Portuguesa do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano), 5 mar. 2020, Porto.

E3 (Professora e Adjunta da Diretora do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas), 13 maio 2020, Porto.

E4 (Professora de Língua Portuguesa do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas), 13 maio 2020, Porto.

E5 (Animador Sociocultural Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas), 13 maio 2020, Porto.

Documentos oficiais e institucionais

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO. *Projeto educativo: A diferença é um valor...Educar é incluir (2017-2021)*. Porto: AEAH, 2014. Disponível em: http://www.aealexandreherculano.pt/2014-15/documentos/proj_educativo_aeah.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS. *Projeto educativo: educação para todos, um direito e um imperativo social (2013-2016)*. Porto: AERF, 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. *Contributo da Comissão Europeia para a cimeira de Gotemburgo*. COM (2017) 673 final, Estrasburgo, 14 de novembro de 2017. Estrasburgo: CE, 2017. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=RO>. Acesso em: 12 jan.2019.

COMISSÃO EUROPEIA. *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Estrasburgo: CE, 2002. Disponível em: https://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf. Acesso em: 14 dez.2019.

COMISSÃO EUROPEIA. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 march 2015*. Paris: CE/UE, 2015. Disponível em: <https://op.europa.eu/s/ojz9>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, STE, n. 148*. Estrasburgo: CoE, 1992a. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/carta_europeia_das_linguas_regionais_ou_minoritarias.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos*. Adoptada no quadro da Recomendação CM/Rec (2010)7.

Estrasburgo: COE, 2010. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Carta Social Europeia, STE n. 35*. Estrasburgo: COE, 1961.

Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/687810>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. *Carta Social Europeia Revista, STE n. 163*. Estrasburgo:

COE, 1996. Disponível em:

http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/carta_social_europeia_revista.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Convenção Cultural Europeia, STE n. 18*. Paris: COE, 1955.

Disponível em:

http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_cultural_europeia.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Convenção relativa à Participação dos Estrangeiros na Vida Pública no Nível Local, STE, n. 144*. Estrasburgo: COE, 1992b. Disponível em:

<http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/convencao-participacaoestrangeiros.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Convenção-Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais (CQPMN), STE, n. 157*. Estrasburgo: COE, 1995. Disponível em:

http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_quadro_prot_minorias_nacionais.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. Recomendação CM/REC 23/2018 C 195/01 final, do Conselho da União Europeia, relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, Bruxelas, C195, p. 1-5, 7 de junho de 2018a. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN).

Acesso em: 28 jul. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Relatório da ECRI sobre Portugal: quinto ciclo de controlo*.

Estrasburgo: COE, 2018b. Disponível em:

<http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/ecri-5relatorio.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. *Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*. Roma: COE, 1950. Disponível em:

https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf. Acesso: 03 fev.2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Declaration (2003): Opatija on Intercultural dialogue and conflict prevention*. Croatia: COE, 2003. Disponível em: [http://www.ericarts-](http://www.ericarts-institute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf)

[institute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf](http://www.ericarts-institute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf). Acesso em: 20 jul.2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Declaration* (2004): Wrocław Declaration: European Cultural Convention on the celebration of its 50th anniversary. Poland: COE, 2004. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Declaration_en.asp. Acesso em: 07 jun.2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Declaration* (2005)164: Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue. Portugal: COE, 2005. Disponível em: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9. Acesso em: 12 ago. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Declaration* (MED 21-7) Final: by the European Ministers of Education on Intercultural Education in the new European context. Athens: COE, 2003a. Disponível em: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5>. Acesso em: 19 set.2019.

COUNCIL OF EUROPE. *European Convention on the Legal Status of Migrant Workers ETS 93*: Legal Status of Migrant Workers. Strasbourg: COE, 1977. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680077323>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation* 786: Education and cultural development of migrants. Strasbourg: COE, 1976. Disponível em: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=14820&lang=en>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation* 968: Xenophobic attitudes and movements in member countries with regard to migrant workers. Strasbourg: COE, 1983. Disponível em: <https://pace.coe.int/pdf/d154153bf2566f1a100d61aae4bc0b06edd161b93326667a8259ffe25682ae848428feba12/recommendation%20968.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation* 1034: Improvement in Europe of mutual understanding between ethnic communities "Daring to live together". Strasbourg: COE, 1986. Disponível em: <https://pace.coe.int/pdf/db8976f35b85092ce94adfebe8539fd804c0812d3326667a8259ffe25682ae848428feba12/recommendation%201034.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation* 1089: Improving community relations (European Days "Enjoying our diversity"). Strasbourg: COE, 1987. Disponível em: <https://pace.coe.int/pdf/25ea1a6a80a621e15a27a2855baffec98c2f69753326667a8259ffe25682ae848428feba12/recommendation%201089.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation* 1222: Fight against racism, xenophobia and intolerance. Strasbourg: COE, 1993. Disponível em: <https://pace.coe.int/pdf/89a7a49cd45b9fc1831e0bb91f087188775d64e63326667a8259ffe25682ae848428feba12/recommendation%201222.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation* 1283: History and the learning of history in Europe. Strasbourg: COE, 1996. Disponível em: <https://pace.coe.int/pdf/030ee9410e6fc8f49413ec2d6979e473755b0a843326667a8259ffe25682ae848428feba12/recommendation%201283.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation 1346: Human rights education*. Strasbourg: COE, 1997. Disponível em: <https://pace.coe.int/pdf/1552e76858f4354b5427f75f860499e3f2b0b1c63326667a8259ffe25682ae848428feba12/recommendation%201346.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Recommendation 1625: Policies for the integration of immigrants in Council of Europe*. Strasbourg: COE, 2003b. Disponível em: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17150&lang=en>. Acesso em: 11 jul. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Statute of the Council of Europe ETS: 001*. European Treaty Series, n. 1. Londres: COE, 1949. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680935bd0>. Acesso em: 14 mar. 2019.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being*, OECD reviews of migrant education. Paris: OECD Publishing, 2018. DOI 10.1787/9789264292093-en. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_9789264292093-en. Acesso em: 9 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Viena: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*. Viena: ONU, 1993. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_e_programa_acao_viena.pdf. Acesso em: 9 mar. 2019.

PORTUGAL. [Constituição (1976)]. *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: DRE, 1976. Disponível em: <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>. Acesso em: 9 mar. 2019.

PORTUGAL. *Acolher e integrar: três anos ao serviço dos imigrantes e das minorias étnicas: relatório de atividades do Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2002-2005)*. Lisboa: ACIME, 2005. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/43252/Relat%C3%B3rio+ACIME+2002-2005.pdf/9a832b66-62b0-4146-bdf7-b8b8f47ad244>. Acesso em: 2 ago.2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei 296-A/95, de 17 de novembro de 1995. *Diário da República*: 1ª Série-A, n. 266, p. 7084(2)-7084(7). Lisboa: DRE, 1995. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/296-a/1995/11/17/p/dre/pt/html>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 115/98, de 4 de maio de 1998. *Diário da República*: n. 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A. Lisboa: DRE, 1991. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/155636>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 167/2007, de 3 de maio de 2007. *Diário da República*: 1ª Série, n. 85, p. 2950-2954. Lisboa: DRE, 2007a. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/521254>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 251/2002, de 22 de novembro de 2002. *Diário da República*: 1ª Série-A, n. 270, p. 7328-7331. Lisboa: DRE, 2002. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/448756>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 35/1988, de 4 de fevereiro. *Diário da República*: 1ª Série, n. 29, p. 386-398. Lisboa: DRE, 1988. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/282714>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 3-A/1996, de 26 de janeiro de 1996. *Diário da República*: 1ª Série A, n. 22, p. 142(2). Lisboa: DRE, 1996. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/219553>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 6/2001, 18 de janeiro de 2001. *Diário da República*: 1ª Série-A, n.15, p. 258-265. Lisboa: DRE, 2001a. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/338986> . Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Despacho Normativo n. 170/ME/1993, de 6 de setembro. *Diário da República*: 2ª Série, n. 173, p. 8312-8313. Lisboa: DRE, 1993.

PORTUGAL. Despacho Normativo n. 5/2001, 1 fevereiro de 2001. *Diário da República*: 1ª Série-B, n. 27, p. 569-570. Lisboa: DRE, 2001b. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/314893>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Despacho Normativo n. 63/1991, de 13 de março de 1991. *Diário da República*: 1ª Série-B, n. 60, p. 1274-1275. Lisboa: DRE, 1991. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/475368>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: DGE, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf . Acesso em: 13 ago. 2020.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo n. 46/1986, 14 de outubro de 1986. *Diário da República*: n. 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lisboa: DRE, 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Parecer n. 3/2001. Aprendizagem ao longo da vida. Parecer do Conselho Nacional de Educação, 14 de julho de 2001. *Diário da República*: 2ª Série, n. 162, p. 11774-11796. Lisboa: DRE, 2001c. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/1729345>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PORTUGAL. Recomendação n. 1, de 8 de março de 2001. *Diário da República*: n. 57, 2ª Série, p. 4389-4392. Lisboa: DRE, 2001c. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/3144851>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2019*. Lisboa: SEF/GEPF, 2020. Disponível em: <https://www.sef.pt/pt/pages/conteudo-detalhe.aspx?nID=92>. Acesso em: 2 ago. 2020.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n. 12-B/2015, de 20 de março de 2015. *Diário da República*: n. 56/2015, 1º Suplemento, Série I, p. 1654-(2) a 1654-(24). Lisboa: DRE, 2015b. Disponível em: https://www.portugal2020.pt/sites/default/files/legislacao/legislacao_nacional/rcm/rcm12b_2015.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n. 4/2001, de 9 de janeiro de 2001. *Diário da República*: 1ª Série-B, p. 68-72. Lisboa: DRE, 2001e. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/239016>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n. 63-A/2007, de 3 de maio de 2007, *Diário da República*: 1ª Série, n. 85, p. 2964-(2)-2964-(23). Lisboa: DRE, 2007b. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/415237>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n. 74/2010, de 17 de setembro de 2010. *Diário da República*: 1ª série, n. 182, p. 4097-4116. Lisboa: DRE, 2010. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/341856>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n. 92/2007, de 13 de julho de 2007. *Diário da República*: 1ª Série, n. 134, p. 4430-4432. Lisboa: DRE, 2007c. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/636069>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PORTUGAL. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA)*. Lisboa: SEF, 2018. Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

UNIÃO EUROPEIA. Ato Único Europeu. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, Luxemburgo; Haia, n. L169, p. 1-28, 29 de junho de 1987. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=ES>. Acesso em: 14 mar. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão das Comunidades Europeias. *Relatório final do segundo programa europeu de luta contra a pobreza: 1985-1989*. COM (91)29 final. Bruxelas: UE, 1991. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51991DC0029&rid=17>. Acesso em: 02 fev.2019.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão das Comunidades Europeias. *Relatório sobre a educação dos filhos de imigrantes na União Europeia*. COM (94)80 final. Bruxelas: UE, 1994. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2009-0125+0+DOC+PDF+V0//PT>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão das Comunidades Europeias. *Relatório sobre a execução das medidas previstas pela resolução do Conselho e dos ministros da Educação reunidos no seio do Conselho*, em 22 de maio de 1989 (89/C 153/02); COM (96) 495 final. Bruxelas, 22 de outubro de 1996. Bruxelas: CCE, 1996. Disponível em: <https://eur->

[lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0495&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0495&from=FR). Acesso em: 1º set. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. Comitê das Regiões Europeu. Parecer do Comité das Regiões sobre “Educação Intercultural” (97/ C215/ 4). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, Luxemburgo, n. C215, p. 21-27, de 16 julho de 1997. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/15a42b7e-1e57-4626-9b10-acb878e56386>. Acesso em: 14 mar. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. *Tratado que instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE)*. Roma: UE, 1957. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/pt/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-rome>. Acesso em: 14 mar. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. Tratado relativo à Adesão do Reino da Espanha e da República Portuguesa às Comunidades Europeias. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, Luxemburgo, n. L302, Edição Especial, p. 1-501, de 15 de novembro de 1985. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=ES>. Acesso em: 14 mar. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE). *Jornal Oficial da União Europeia*, Lisboa, v. 59, C 202, 7 de junho de 2016. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:12016ME/TXT>. Acesso em: 14 mar. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Guidelines on intercultural education*. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>. Acesso em: 28 jul. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Resolution adopted by the General Assembly 57/249: proclaims 21 may the World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development*. New York: UN, 20 fev. 2003. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/Res%2057%20249_01.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

Outros documentos

BASE DE DADOS PORTUGAL CONTEMPORÂNEO. *Área Metropolitana do Porto*. Lisboa: Pordata, 2018. Disponível em: [https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/%c3%81rea+Metropolitana+do+Porto+\(NUTS+III\)-251510](https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/%c3%81rea+Metropolitana+do+Porto+(NUTS+III)-251510). Acesso em: 20 abr. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Histórias partilhadas para uma Europa sem linhas divisórias*. Estrasburgo: COE, 2016. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/european-cultural-convention/6773-depliant-histoires-partagees-pour-une-europe-sans-clivages.html#>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. *Livro branco sobre o diálogo intercultural: viver juntos em Igual Dignidade*. Estrasburgo: COE, 2008. Disponível em:

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

PORTO. *Censos 2011: mudanças demográficas*. Porto: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: http://www.cm-porto.pt/assets/misc/img/pdm/revisao_pdm/estudos_base/censos2011_mudancas_demograficas_2014.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019.

PORTUGAL. *Guião de atribuição do Selo Escola Intercultural 2012*. Lisboa: DGE/MEC, 2012. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/tipologia.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2019.

PORTUGAL. *Guião de atribuição do Selo Escola Intercultural 2015*. Lisboa: DGE/MEC, 2015a. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/selo_ei_4edicao_2015-2017.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. *1.º lugar para o Projeto de Educação Bilingue SignUp*. Lisboa: DGEestE, [2017]. Disponível em: https://www.dgeste.mec.pt/index.php/destaque_1/premio-ibero-americano-de-educacao-em-direitos-humanos-oscar-arnulfo-romero-2/. Acesso em: 13 ago. 2020.

WEBGRAFIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO. Página institucional. Disponível em: <https://www.aealexandreherculano.pt/>. Acesso em: 9 out. 2018.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS. Página institucional. Disponível em: <http://site.aerfreitas.pt/>. Acesso em: 9 out. 2018.

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES. Página institucional. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/pt/acm>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Estrutura organizacional*. Estrasburgo: CE, ©2019. Disponível em: <https://www.coe.int/pt/web/about-us/structure>. Acesso em: 12 abr. 2019.

COMISSÃO EUROPEIA. Educação. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/education_pt. Acesso em: 9 mar. 2019.

COMISSÃO EUROPEIA. Página institucional. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/index_pt. Acesso em: 5 jan.2019.

COMISSÃO EUROPEIA. Portal de imigração da UE. Disponível em: https://ec.europa.eu/immigration/node_pt-pt. Acesso em: 19 fev. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. Intercultural Education. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects>. Acesso em: 02 dez. 2018.

COUNCIL OF EUROPE. Página institucional. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>. Acesso em: 18 nov.2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção Geral da Educação. *Educação para a cidadania*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção Geral da Educação. *Selo Escola Intercultural*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural>. Acesso em: 4 mar. 2019.

SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS. Página institucional. Disponível em: <https://www.sef.pt/pt/Pages/homepage.aspx>. Acesso em: 19 mar. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. *Dicionário de sinónimos e vocabulário da União Europeia*. Luxemburgo: UE, ©2019a. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/web/eu-vocabularies/th-concept/-/resource/eurovoc/6284?target=Browse>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. *Fichas temáticas sobre a União Europeia*. Luxemburgo: UE, ©2019b. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/93/coesao-economica-social-e-territorial>. Acesso em: 11 abr. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. *Política social e de emprego: princípios gerais*. UE, 2020. (Fichas técnicas sobre a União Europeia). Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/52/politica-social-e-de-emprego-principios-gerais>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Fontes bibliográficas

A EDUCAÇÃO como justiça social: utopia ou inédito necessário? Palestrante: António Teodoro. Mediação: Luzia Lima-Rodrigues e David Rodrigues. Canal Vindas Educação Internacional. Conversas Confinadas, 25 jun. 2020. 1 vídeo (1h20min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pbp1ptxsXcA&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AGUSTÍN, O. G. Diálogo intercultural: visões do Conselho da Europa e da Comissão Europeia para uma era pós-multiculturalista. *Journal of Intercultural Communication*, [s. l.], n. 29, ago. 2012. Disponível em: <http://immi.se/intercultural/nr29/garcia.html>. Acesso em: 14 de mar. 2019.

ALBARELLO, L. *et al. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALBERTI, V. História dentro da história. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. de (org.). *O historiador e as suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 155-202.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARAÚJO, M. Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos das independências. *Revista Desafios*, Cabo Verde, n. 3, p. 33-56, nov. 2016. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/42617/1/Adicionar%20sem%20agitar.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

ARAÚJO, M. As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação*, Braga, 2. série, n. 7, p. 9-35, 2018. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/134/134>. Acesso em: 3 abr. 2019.

ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, 'Portugal' e (pós) colonialismo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 145-171, jan./mar. 2013. DOI 10.1590/S0104-40602013000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100010. Acesso em: 18 abr. 2019.

ARENHART, L. O. Pressupostos filosóficos da hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar. *Revista Direitos Culturais*, v. 2, n. 3, p. 81-94, dez. 2007.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAYER, M. F. Referenciais teóricos para a análise de políticas: contribuições da abordagem do ciclo de políticas e dos conceitos de direito à educação e qualidade social da educação. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. *Anais eletrônicos* [...]. Curitiba: RELEPE, 2014. p. 1-26. Disponível em: relepe.org/images/828.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-25, jan./abr. 2016. DOI 10.1590/S0102-69922016000100002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

CABECINHAS, R.; CUNHA, L. (ed.). *Comunicação intercultural: perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campo das Letras, 2008.

CANDAU, V. M. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

CARNEIRO, R. A educação intercultural. In: MATOS, A. T; LAGES, M. F. (coord.). *Portugal: percursos de interculturalidade*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), 2008. p. 49-120.

CASTELO, C. *O modo português de estar no mundo: o lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

- DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002.
- DEMO, P. Pesquisa social. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.
- ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J.; PACHECO, J. (org.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006. (Panorama). p. 105-126.
- ESTIVILL, J. Las políticas sociales de la Unión Europea en los albores del nuevo milenio. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, [s. l.], n. 32, p. 63-96, 2008.
- FERREIRA, A.; FLORES, I.; CASAS-NOVAS, T. *Introdução ao estudo: porque melhoraram os resultados do PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.
- FERREIRA, V. O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (ed.). *Metodologia das ciências sociais*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 93-161.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FUENTES, J. L. Cultural diversity on the Council of Europe documents: the role of education and the intercultural dialogue. *Policy Futures in Education*, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 377-391, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210316630467>. Acesso em: 8 abr. 2019.
- GÓMEZ PÉREZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2000.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução: Ana Maria Bernardo, José Rui Meirelles Pereira, Manuel José Simões Loureiro, Maria António Espadinha Soares, Maria Helena Rodrigues de Carvalho, Maria Leopoldina de Almeida, Sara Cabral Seruya. 1. ed. Lisboa: Texto Editores, 2010.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORTAS, M. J. *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: Observatório das Migrações, 2013. (Estudos, 50).
- HUDDLESTON, T. *et al. Migrant Integration Policy Index III: Portugal*. Bruxelas: MIPeX Group, 2011. Disponível em:

<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/65335/mipex.pdf/3923c1d6-deb0-4421-9991-282d0ca16af7>. Acesso em: 22 mar. 2020.

LEITE, C. O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais eletrônicos* [...]. Recife: Instituto Paulo Freire, 2005. p. 1-16. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143404122.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 3303-3318, jan./abr.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos decoloniais. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, v. 2, n. 11, p. 10-31, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasocias/article/view/1882/482482516>. Acesso em: 8 abr. 2019.

MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2014. DOI 10.15448/1984-7289.2014.1.16185. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MIGNOLO, W. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. DOI 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. DOI 10.1590/S1413-81232012000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOGARRO, M. J. Os testemunhos orais na investigação histórico-educativa (2005-2014). In: ALVES, L. A. M.; PINTASSILGO, J. *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITCEM/HISTEDUP/IE ULisboa, 2015. p. 149-173.

MOREIRA, C. D. *Teoria e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2007.

OLIVEIRA, C. R.; GOMES, N. Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2019. 1. ed. Lisboa: Observatório das Migrações, 2019. (Imigração em Números, Relatórios Anuais 4). Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.+Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2019/98bf34e6-f53f-41b9-add6-cdb4fc343b34>. Acesso em: 8 abr. 2019.

OLIVEIRA, N. Do multiculturalismo ao interculturalismo: um novo modo de incorporação da diversidade cultural? *Ambivalências*, São Cristóvão (SE), v. 5, n. 9, p. 10-35, jan./jun. 2017. DOI 10.21665/2318-3888.v5n9p10-35. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/issue/view/548>. Acesso em: 8 abr. 2019.

PANIKKAR, R. Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, Viña del Mar, Chile, v. 4, n. 6, p. 129-130, primer semestre 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200607>. Acesso em: 8 abr. 2019.

PEROTTI, A. *A apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas, 1997.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Paris, Colloques 4, fev. 2005. DOI ps://doi.org/10.4000/nuevomundo.229. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229#article-229>. Acesso em: 8 abr. 2019.

PUREZA, J. M. *Desobedecer à União Europeia*. Coleção Cadernos Desobedientes. Deriva Editores: Porto, 2015.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAPOSO, O. *et al.* Negro drama: racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 119, 5-28, set. 2019. DOI 10.4000/rccs.8937. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rccs/n119/n119a01.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

ROMERO, C. G. *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: ACIDI, 2010. (Cadernos de Apoio à Formação, 4).

ROMERO, C. G. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, Madri, n. 8, p. 11-20, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>. Acesso em: 8 mar. 2019.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. de S. *A gramática no tempo: por uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010. (Para um novo senso comum, 4).

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, B. de S. *Portugal: ensaio contra a flagelação*. Coimbra: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Edições Afrontamento: Porto, 2004.

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004. p. 19-51.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SEABRA, T. *et al.* Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior. Lisboa: Observatório das Migrações, 2016. (Estudos, 57). Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+57_web.pdf/704c1ae4-adc6-4858-9851-d4a45f602095. Acesso em: 8 abr. 2019.

SOUSA, V. *Da 'portugalidade' à lusofonia*. Lisboa: Edições Húmus, 2017.

STAKE, R. E. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, 1998.

STOER, S. R. Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 26, p. 185-211, 2008. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Desocultando.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

STOER, S. R. *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

STOER, S.; CORTESÃO, L. "*Levantando a pedra*": da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TAVARES, M. Recensão crítica da obra *Epistemologias do Sul*. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a12.pdf>.

TEODORO, A. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, F. El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Lima, v. 7, n. 6-7, p. 1-14, 2011. Disponível em: <http://interculturalidad.org/numero7/index.php/es/ediciones-anteriores>. Acesso em: 7 abr. 2019.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (comp.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 151-164. Disponível em: https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

VAN MIDDELAAR, L. *Europa em transição: como um continente se transformou em União*. São Paulo: Realizações, 2017.

WALLERSTEIN, I. *Utopística, ou, as decisões históricas do século vinte um*. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, C. (org.). *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Notícias

CORONAVÍRUS: OMS declara pandemia. *BBC News*, 11 mar. 2020. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ESTUDO revela que 62% dos portugueses manifestam alguma forma de racismo. *Expresso*, Lisboa, 27 jun. 2020. Sociedade. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2020-06-27-Estudo-revela-que-62-dos-portugueses-manifestam-alguma-forma-de-racismo>. Acesso em: 25 jul. 2020.

HENRIQUES, J. G. European Social Survey: 62% dos portugueses manifestam racismo. *Público*, Maia, 27 jun. 2020. Racismo. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/27/sociedade/noticia/european-social-survey-62-portugueses-manifesta-racismo-1921713>. Acesso em: 22 mar. 2020.

LEIRIA, I.; CARRAPATOSO, M. S. Dada à excepcionalidade da ocasião as notícias sobre o fechamento das escolas teve grande repercussão nacional. *Expresso*, Lisboa, 12 mar. 2020. Sociedade. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2020-03-12-Governo-manda-fechar-todas-as-escolas-e-ATL-a-partir-de-segunda-feira>. Acesso em: 28 jul. 2020. Acesso em: 8 abr. 2019.

APÊNDICE A - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO

19/08/2020

Gmail - Pedido de autorização de aplicação de inquérito por questionário



Isabella Pimentel <isabellapimentel86@gmail.com>

Pedido de autorização de aplicação de inquérito por questionário

1 mensagem

Isabella Pimentel <isabellapimentel86@gmail.com>

29 de janeiro de 2020 21:02

Para: diretor@esah.org

Exmos. Sr. Manuel José Lima,

Eu, Isabella Pereira Pimentel, aluna de Mestrado em História Contemporânea da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No âmbito do mestrado encontro-me a desenvolver uma dissertação subordinada ao tema "Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea", sob a orientação do Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves. No que se refere à metodologia selecionada está prevista a aplicação de um inquérito por questionário aos discentes do ensino secundário e docentes, assim como a realização de entrevista com os gestores educativos do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. Este levantamento é fundamental para averiguar a percepção que a comunidade escolar tem sobre a interculturalidade, sobretudo, por este agrupamento ter sido distinguido com o Selo Escola Intercultural.

O questionário será composto por duas partes, sendo que a primeira diz respeito a dados sociodemográficos e a segunda as questões remetem para perceber melhor como as práticas interculturais têm sido desenvolvidas neste Agrupamento Escolar. Não será pedido qualquer tipo de dados que remete à identificação pessoal dos inquiridos e entrevistados, sendo voluntária a participação de todo(a)s. Entretanto, ainda assim asseguramos a confidencialidade das respostas, haja vista que as mesmas serão utilizadas apenas para o estudo. Salientamos também que será garantida a autorização prévia dos encarregados de educação dos alunos.

Neste contexto, venho solicitar a Vossa Excelência autorização para a recolha da informação necessária. Informo que tenho a devida autorização da Direção-Geral da Educação, conforme poderá ser verificado no anexo, juntamente com a declaração do meu orientador. A pertinência da informação pretendida e a calendarização dos objetivos exige a recolha de dados a partir do dia 03 de fevereiro de 2020 até 30 de março de 2020. Desta maneira, solicito também a Vossa Excelência especial atenção e brevidade na resposta à minha solicitação.

Agradecendo desde já a colaboração, pois sem a mesma, o trabalho não será possível, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entendam por necessário.

Com os melhores cumprimentos, Isabella Pimentel

2 anexos

Autorização de aplicação de inquérito concedida pela DGE - Isabella Pereira Pimentel.pdf



12K

Declaração do orientador - Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.pdf



298K

APÊNDICE B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS

19/08/2020 Gmail - Pedido de autorização de aplicação de inquérito por questionário



Isabella Pimentel <isabellapimentel86@gmail.com>

Pedido de autorização de aplicação de inquérito por questionário

1 mensagem

Isabella Pimentel <isabellapimentel86@gmail.com>
Para: diretora@aerfreitas.pt

29 de janeiro de 2020 21:06

Exmos. Sra. Maria José,

Eu, Isabella Pereira Pimentel, aluna de Mestrado em História Contemporânea da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No âmbito do mestrado encontro-me a desenvolver uma dissertação subordinada ao tema "Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea", sob a orientação do Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves. No que se refere à metodologia selecionada está prevista a aplicação de um inquérito por questionário aos discentes do ensino secundário e docentes, assim como a realização de entrevista com os gestores educativos do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Este levantamento é fundamental para averiguar a percepção que a comunidade escolar tem sobre a interculturalidade, sobretudo, por este agrupamento ter sido distinguido com o Selo Escola Intercultural.

O questionário será composto por duas partes, sendo que a primeira diz respeito a dados sociodemográficos e a segunda as questões remetem para perceber melhor como as práticas interculturais têm sido desenvolvidas neste agrupamento escolar. Não será pedido qualquer tipo de dados que remete à identificação pessoal dos inquiridos e entrevistados, sendo voluntária a participação de todo(a)s. Entretanto, ainda assim asseguramos a confidencialidade das respostas, haja vista que as mesmas serão utilizadas apenas para o estudo. Salientamos também que será garantida a autorização prévia dos encarregados de educação dos alunos.

Neste contexto, venho solicitar a Vossa Excelência autorização para a recolha da informação necessária. Informo que tenho a devida autorização da Direção-Geral da Educação, conforme poderá ser verificado no anexo, juntamente com a declaração do meu orientador. A pertinência da informação pretendida e a calendarização dos objetivos exige a recolha de dados a partir do dia 03 de fevereiro de 2020 até 30 de março de 2020. Desta maneira, solicito também a Vossa Excelência especial atenção e brevidade na resposta à minha solicitação.

Agradecendo desde já a colaboração, pois sem a mesma, o trabalho não será possível, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entendam por necessário.

Com os melhores cumprimentos,
Isabella Pimentel

2 anexos



Autorização de aplicação de inquérito concedida pela DGE - Isabella Pereira Pimentel.pdf
12K



Declaração do orientador - Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.pdf 298K

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

O seu educando foi convidado a participar num estudo de investigação científica conduzido por Isabella Pereira Pimentel, mestranda na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, do âmbito do Projeto de investigação **Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea**.

A participação do educando é voluntária.

Leia por favor, as informações abaixo, antes de decidir se irá ou não participar deste estudo. Se concordar, pedimos que assine no final.

OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo principal é compreender o significado educativo dos projetos com base na Interculturalidade, assim como perceber se os mesmos contemplam ou não os preceitos propostos pelo Conselho da Europa e pela legislação portuguesa.

As informações recolhidas serão usadas para elaborar uma dissertação de mestrado no âmbito Mestrado em História Contemporânea da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Neste sentido visamos também dar um contributo para um conhecimento mais profundo da realidade das escolas distinguidas com o Selo “Escola Intercultural” na cidade do Porto. De modo particular, pretendemos também estudar as percepções que esses indivíduos têm sobre as práticas interculturais, as suas representações dentro do espaço escolar.

Sendo a sua participação voluntária, os dados recolhidos serão utilizados apenas para efeitos de análise das opiniões/percepções dos participantes e servirão apenas como material informativo sem referência às respostas de qualquer pessoa específica. Apenas será mantida uma base de dados com a idade e o género de cada pessoa. Não será feita qualquer associação destes dados com a identificação de pessoas.

TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade dos participantes. Nenhum dado será tornado público sem o prévio consentimento dos interessados. A Isabella Pereira Pimentel assegura que qualquer publicação, incluindo a publicação na Internet, nem direta, nem indiretamente, levará a uma violação do anonimato e da confidencialidade acordada.

A recolha e análise de dados presentes na investigação “Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea” serão integradas numa dissertação de mestrado e não conterá quaisquer dados pessoais que possam revelar direta ou indiretamente a identidade de uma pessoa singular.

CONFIDENCIALIDADE

Qualquer informação obtida no âmbito do presente estudo que o possa identificar ou que possa identificar o seu educando será confidencial e não será divulgada sem a sua prévia permissão. Todos os dados recolhidos serão armazenados de forma a permitir a conformidade com a legislação portuguesa (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto) e da União Europeia (Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016) relativa à proteção de dados e à privacidade.

Como parte de uma política de mitigação de riscos, procedimentos de backup de dados e recuperação de desastres serão implementados para proteger os dados.

RECUSA EM PARTICIPAR

É inteiramente livre de participar ou não neste estudo. Se se voluntariar para participar no estudo, é livre de se retirar a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta.

RISCOS POTENCIAIS

O estudo não envolve qualquer risco potencial, quer sejam sociais, legais ou financeiros.

IDENTIFICAÇÃO DE INVESTIGADOR

Se tiver qualquer questão ou apreensão com este estudo, poderá contactar a seguinte pessoa:
– Isabella Pereira Pimentel (mestranda em História Contemporânea da Faculdade de Letras da Universidade do Porto) através do e-mail: isabellapimentel86@gmail.com

Compreendo os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e concordo em participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste protocolo.

Assinatura

Assinatura da investigadora

Porto, _____ de _____ 2020

Grata pela vossa participação

APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA RESPONSÁVEIS INSTITUCIONAIS (AEA) E (AERF)



Projeto de investigação Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea

Entrevista com o Diretor do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano e com a equipe de docentes do Rodrigues de Freitas

Guião de entrevista aos responsáveis institucionais

A presente entrevista visa compreender como os docentes têm contribuído para o desenvolvimento da educação intercultural dentro do Agrupamento onde exercem funções educativas. Neste sentido visamos também dar um contributo para um conhecimento mais profundo da realidade das escolas distinguidas com o Selo “Escola Intercultural” na cidade do Porto. De modo particular, pretendemos também estudar as percepções que esses indivíduos têm sobre as práticas interculturais, as suas representações dentro do espaço escolar, bem como identificar se as mesmas se aproximam ou distanciam dos preceitos propostos pelo Conselho da Europa e pela legislação portuguesa.

Questões

I. Identificação do entrevistado:

- 1.1 Escola:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Habilitações académicas:
- 1.4. Situação profissional:
- 1.5. Número de anos de serviço:
- 1.6. Qual o cargo exerce neste Agrupamento atualmente?

II. Caracterização da escola

- 2.1. Quantos alunos este agrupamento tem atualmente? De modo geral como podem ser caracterizados estes alunos? Qual perfil dos discentes numa perspetiva sociofamiliar e escolar?
- 2.2. Considera que a realidade social deste agrupamento é multicultural? Justifique sinteticamente.
- 2.3. Quais as maiores dificuldades enfrentadas hoje pelo agrupamento (econômica, social, cultural)? A diversidade cultural (nacionalidade, língua, etnia, raça, religião) tem algum impacto nessas dificuldades?

III. Interculturalidade no espaço escolar

- 3.1. Nesta escola há alunos de diversas nacionalidades? Existe alguma que mais se destaque? Qual?
- 3.2. Entende que a interação entre as pessoas e culturas distintas (nacionalidade, língua, etnia, raça, religião) tornaram-se agenda política e princípio ético fundamental na contemporaneidade? Como a escola tem trabalhado para preparar os jovens para esses novos desafios?
- 3.3. Na sua opinião este agrupamento tem um projeto educativo voltado para a valorização e reconhecimento da diversidade cultural (nacionalidade, língua, etnia, raça, religião)? Justifique sinteticamente a sua perspetiva.
- 3.4. De que forma é que a escola adequa o currículo à diversidade étnica, social e cultural nas diversas disciplinas?
- 3.5. Este agrupamento foi distinguido/premiado com o Selo Escola Intercultural. Poderia falar um pouco mais sobre o modo como a interculturalidade tem sido trabalhada na escola.
- 3.6. O que motivou a participação no concurso? Qual o feedback desta distinção para a escola?
- 3.7. Julga que esta iniciativa promovida pelo DGE, ACM e Fundação Aga Khan Portugal tem contribuído para uma maior integração das minorias étnicas em Portugal? Teria alguma sugestão para melhorar/aperfeiçoar essa iniciativa?
- 3.8. Há algum aspecto que eu não tenha mencionado e que julga importante registar? Esteja à vontade para falar.

APÊNDICE E – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INTÉRPRETE DE LÍNGUAS GESTUAL PORTUGUESA (AEAII)



Projeto de investigação Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea

Entrevista com a Intérprete de Língua Gestual Portuguesa do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano

Guião de entrevista

A presente entrevista visa compreender como os docentes e as intérpretes têm contribuído para o desenvolvimento da educação intercultural dentro do Agrupamento onde exercem funções educativas. Neste sentido visamos também dar um contributo para um conhecimento mais profundo da realidade das escolas distinguidas com o Selo “Escola Intercultural” na cidade do Porto. De modo particular, pretendemos também estudar as percepções que esses indivíduos têm sobre as práticas interculturais, as suas representações dentro do espaço escolar, bem como identificar se as mesmas se aproximam ou distanciam dos preceitos propostos pelo Conselho da Europa e pela legislação portuguesa.

Questões

I. Identificação do entrevistado:

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Habilitações académicas:
- 1.4. Situação profissional:
- 1.5. Número de anos de serviço:
- 1.6. Qual cargo exerce atualmente no agrupamento?

II. Caracterização do ambiente de trabalho

2. Como tem se desenvolvido o trabalho das intérpretes de língua gestual portuguesa na escola? Se possível me fale também sobre a sua experiência profissional tanto dentro do Agrupamento quanto fora.
 - 2.1. Considera que o Agrupamento possui uma realidade multicultural? Consegue identificar algum entrave motivado pela diversidade cultural (linguística, nacionalidade, religião, raça, etnia)?
 - 2.2. O convívio com a diversidade cultural (nacionalidade, língua, etnia, raça, religião) pode ser um catalisador para conflitos diretos e indiretos dos quais podemos enumerar: o racismo, a xenofobia, intolerância religiosa, dentro outros. Como tem a escola atuado para lidar com esses conflitos? Se for possível falar sobre algum projeto.

III. Interculturalidade no ambiente escolar

3. A interculturalidade pode ser considerada uma política inovadora? É possível identificar traços de conservadorismo nestas práticas? Quais?
 - 3.1. A língua gestual portuguesa é oferecida como uma disciplina para todos os discentes? Ou está voltada apenas para a comunidade surda? E caso ela não seja oferecida para todos, então como que vocês intérpretes atuam, já que esses discentes, eles são integrados em turmas com os ouvintes.
 - 3.2. As turmas que possuem discentes surdos, eles são sempre acompanhados por uma intérprete?

3.3. Neste momento quantos discentes surdos estão a frequentar a escola? Eles/as estão distribuídos em todas as turmas?

3.4. Dentro da comunidade de discentes surdos tem algum que não seja português? Que não tenha nacionalidade portuguesa? Isto é, discente estrangeiro que seja surdo?

IV. Selo Escola Intercultural e a percepção dos sujeitos envolvidos no projeto distinguido

4. O Selo Escola Intercultural é promovido por três entidades, a DGE através do MEC, pela Fundação Aga Khan e pelo Alto Comissariado para as Migrações. Levando em consideração a sua participação na elaboração e execução do projeto distinguido neste Agrupamento. Gostaria de saber um pouco mais sobre esse projeto.

4.1. Em sua opinião qual a mais-valia do Selo Escola Intercultural para o agrupamento? Após a distinção é possível identificar algum que tenha ficado como fruto do Selo?

4.2. Teria alguma sugestão no sentido de feedback. Por exemplo, alguma situação que a escola percebeu? Algo que poderia aprimorar com relação ao Selo? Do processo. Do concurso e mesmo depois que a premiação, a distinção é feita.

APÊNDICE F - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS



Projeto de investigação Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea

Apresentação

Questionário aos professores deste agrupamento para perceber o significado educativo dos projetos com base na Interculturalidade, assim como compreender como os mesmos contemplam ou não os preceitos propostos pelo Conselho da Europa e pela legislação portuguesa.

Este inquérito por questionário faz parte de um trabalho de investigação para a realização de uma dissertação de mestrado em História Contemporânea. Nosso objetivo é perceber melhor como as práticas interculturais têm sido desenvolvidas neste Agrupamento de Escolas.

A sua participação é voluntária e, em qualquer momento, poderá desistir de colaborar, se assim o desejar. Todavia o seu contributo será de grande valia para a qualidade do trabalho académico.

O seu preenchimento é **anônimo**, sendo, portanto, **garantida a confidencialidade das respostas**.

() Li a informação acima apresentada e aceito participar neste estudo.

Caracterização do público-alvo inquirido

1. Género Feminino () Masculino ()

2. Idade

< 25 anos ()

46 – 55 anos ()

26– 35 anos ()

>55 anos ()

36 – 45 anos ()

3. Nacionalidade

4. Habilitações académicas.

5. Habilitações profissionais

Caracterização do ambiente de trabalho

6. Tempo de serviço.

<5 anos () 6 – 10 anos () 11 – 15 anos () 16 – 20 anos () 21 – 25 anos () >25 anos ()

7. Tempo de serviço neste agrupamento.

8. Nas suas turmas há alunos de origem estrangeira? Sim () Não ()

9. Alguma nacionalidade se destaca mais? Qual?

10. Observou o aumento desses alunos nos últimos anos? Sim () Não ()

11. Considera que a realidade social da escola é multicultural? Sim () Não ()

12. Se, respondeu sim, descreva alguns elementos que marcam essa diversidade. Como tem a escola atuado para promover a inter-relação entre essas culturas?

13. De modo geral como os alunos podem ser caracterizados? Qual perfil dos discentes numa perspetiva sociofamiliar e escolar?

14. Julga que a diversidade cultural (nacionalidade, língua, etnia, raça, religião) dificulta a integração dos alunos? Justifique sinteticamente.

15. Considera que este agrupamento possui um projeto educativo que contempla a diversidade cultural da comunidade escolar? Justifique sua resposta.

Interculturalidade no espaço escolar

16. O convívio com a diversidade cultural (nacionalidade, língua, etnia, raça, religião) pode ser um catalisador para conflitos diretos e indiretos dos quais podemos enumerar: o racismo, a xenofobia, intolerância religiosa, dentre outros. Como tem a escola atuado para lidar com esses conflitos? Se possível, cite projetos, atividades, vivências que possam elucidar essas ações.

17. A partir da década de 1990 o Ministério da Educação (MEC) concentrou inúmeros esforços (legislação, estudos, orientações) em projetos e práticas interculturais a serem desenvolvidos nas escolas portuguesas. Como pode ser definida “interculturalidade”.

18. A interculturalidade pode ser compreendida como uma política inovadora?

Sim () Não ()

19. Caso tenha respondido sim. É possível identificar traços de conservadorismo nestas práticas? Quais?

20. Como as práticas interculturais têm sido desenvolvidas neste agrupamento? De que modo a escola contempla essa temática?

21. Somos seres singulares constituídos por inúmeros elementos culturais que impossibilita uma identidade única e coesa, tal como foi pensada e defendida por muito tempo. Levando em consideração que somos sujeitos inseridos no entrelaçamento de diferentes culturas, quais as potencialidades de uma educação intercultural? Comente sinteticamente.

22. Este Agrupamento foi distinguido/premiado com o “Selo Escola Intercultural” por desenvolver projetos que valoriza a diversidade cultural presente na escola. Tinha conhecimento dessa informação?

Sim () Não ()

23. Caso tenha respondido sim, explique um pouco mais sobre o projeto premiado.

24. Na sua opinião os gestores e docentes estão preparados para os desafios da Educação Intercultural? Justifique sinteticamente.

25. Já participou em alguma ação de formação voltada para a educação intercultural?

Sim () Não ()

26. Que tipo de formação? Promovida por quem?

27. Na sua opinião quais os maiores dilemas que a educação em Portugal enfrenta atualmente? Considera que a diversidade cultural tem algum impacto sobre eles?

28. Quais as habilidades e competências que devem ser trabalhadas nas escolas para que os jovens tenha uma formação voltada para uma cidadania global e ativa?

O questionário é anônimo, e será usado meramente para a minha dissertação de mestrado.

Grata pela vossa colaboração!

Isabella Pimentel

ANEXO A - E-MAIL COM PARECER POSITIVO DA DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (DGE/MEC)

19/08/2020

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0718100001



Isabella Pimentel <isabellapimentel86@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0718100001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

29 de janeiro de 2020 12:44 Para: isabellapimentel86@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0718100001, com a designação *Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea.*, registado em 19-12-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque muito onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.

c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher e tratar para o presente estudo, sensíveis e de vida privada, a declaração de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, ou de seus representantes legais, deve indicar os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).

d) No caso presente, ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Observações:

Exmo.(a) Senhor(a) Isabella Pereira Pimentel

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral DGE

ANEXO B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS EM AMBIENTE ESCOLAR SUBMETIDO À DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO

19/08/2020

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Isabella Pereira Pimentel

Nome do Interlocutor:

Isabella Pereira Pimentel

E-mail do interlocutor:

isabellapimentel86@gmail.com

Isabella Pereira Pimentel

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0718100001

Designação:

Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea.

Descrição:

As questões da diversidade cultural colocam às escolas contemporâneas um grande desafio: o de saber lidar com o outro e assumir práticas que possibilitem a integração plena de todos os que frequentam esse espaço. Neste sentido, o termo interculturalidade é proposto a partir dos estudos e discursos atuais sobre a diversidade, ou seja, os novos desafios que os sistemas educativos têm enfrentado para se adaptar aos Estados multiculturais, com populações escolares cada dia mais plurais e heterogêneas.

Partindo do pressuposto que a educação e a escola são espaços privilegiados, tanto para a reprodução como combate às desigualdades, o presente estudo objetiva fazer uma análise documental sobre as políticas educacionais propostas pelo Conselho da Europa no que diz respeito à educação intercultural para seus Estados-membros, bem como à legislação e à normatização desta em Portugal, realizando um estudo de caso em duas escolas da cidade do Porto, sendo elas, Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas e Alexandre Herculano.

O nosso principal objetivo é compreender como os agrupamentos Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas distinguidos com o Selo Escola Intercultural na cidade do Porto têm desenvolvido seus projetos voltados para a interculturalidade. Para tanto, apresentamos a presente solicitação de recolha de dados em meio escolar, tendo em vista, que a sua realização será de grande valia para a qualidade deste trabalho acadêmico. Neste sentido os dados a serem recolhidos serão analisados através de um método misto de caráter quantitativo pautado na aplicação de inquéritos para os discentes e docentes, bem como na realização de entrevistas com os gestores envolvidos na elaboração e execução do projeto de interculturalidade nos estabelecimentos supracitados, assim como a análise documental, caracterização e observação das escolas de cariz qualitativo.

Neste sentido visamos também dar um contributo para um conhecimento mais profundo da realidade das escolas distinguidas com o Selo "Escola Intercultural" na cidade do Porto. De modo particular, pretendemos também estudar as percepções que esses indivíduos têm sobre as práticas interculturais, as suas representações dentro do espaço escolar, bem como identificar se as mesmas se aproximam ou distanciam dos preceitos propostos pelo Conselho da Europa e pela legislação portuguesa.

Objectivos:

Os anos 2000 marcam o início de uma época com grande interesse investigativo na área da Educação Intercultural. Países como a Portugal, França e Estados Unidos começam a romper com a concepção de ensino tradicional e procuram estabelecer políticas educativas que consigam lidar com as novas demandas, sobretudo, no que diz respeito à diversidade cultural.

O objetivo geral deste trabalho visa realizar uma análise documental sobre as políticas educacionais propostas pelo Conselho da Europa referente à educação intercultural e sua regulamentação em Portugal, entre os anos 2000 e 2017, através de um estudo de caso em duas escolas da cidade do Porto: Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas. A investigação intitulada Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea está inserida no mestrado em História Contemporânea, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Alberto Marques Alves.

No que tange aos objetivos específicos, o projeto visa:

- 1) Pesquisar quais as representações que estão sendo atribuídas à educação intercultural em Portugal;
- 2) Analisar como os documentos elaborados pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), trabalham com a diversidade cultural;
- 3) Compreender como a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), através do Selo da Interculturalidade, tem cumprido as orientações sugeridas pelo Conselho da Europa;
- 4) Quais os contributos apresentados pelas escolas premiadas com o Selo de Interculturalidade?
- 5) A interculturalidade é uma política inovadora? De que modo ela tem sido aplicada?
- 6) Como as escolas premiadas contemplam essa inovação? Há uma conflitualidade entre o texto legislativo e as práticas?

Periodicidade:

Pontual

mime.dgeec.mec.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=8144

1/3

19/08/2020

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Data do início do período de recolha de dados:	06-01-2020
Data do fim do período de recolha de dados:	30-03-2020
Universo:	Alunos(as) do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano de escolaridade, docentes, gestores(as) e encarregados(as) de educação nos Agrupamentos Alexandre
Unidade de observação:	Agrupamento Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas localizados na cidade do Porto
Método de recolha de dados:	qualitativo e quantitativo – realização de inquérito por questionário em suporte digital, aplicados através da ferramenta Google Forms. Observação e entrevistas
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	Não
Inquérito aplicado pela entidade:	Sim
Instrumento de inquirição:	07181_201912161846_Documento1.pdf (PDF - 819,43 KB)
Nota metodológica:	07181_201912161846_Documento2.pdf (PDF - 597,13 KB)
Outros documentos:	07181_201912192057_Documento3.pdf (PDF - 426,76 KB)
Data de registo:	19-12-2019
Versão:	2 (2)

Dados adicionais:	
Estado:	Aprovado
Avaliação:	<p>a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque muito onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.</p> <p>b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.</p> <p>c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção de dados a recolher e tratar para o presente estudo, sensíveis e de vida privada, a declaração de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, ou de seus representantes legais, deve indicar os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados).</p> <p>d) No caso presente, ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.</p>
Observações:	

<mime.dgeec.mec.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=8144>

2/3

19/08/2020

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Exmo.(a) Senhor(a) Isabella Pereira Pimentel

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 | Versão 2 |