

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.univ-ab.pt](http://www.univ-ab.pt)

*Desafios interculturais e práticas docentes em contextos  
lusófonos: o caso de colégios privados em Angola*

Ada de Jesus Faria Araújo

**Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais**

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



*Desafios interculturais e práticas docentes em contextos lusófonos: o caso de colégios privados em Angola*

Ada de Jesus Faria Araújo

**Mestrado em Relações Interculturais**

Dissertação de Mestrado orientada pela  
Professora Doutora Luísa Aires

2015



## **Resumo**

A emigração de professores portugueses para Angola, para o exercício da atividade docente, convocou-nos para uma reflexão sobre os desafios interculturais que estes profissionais encontram na sua atividade letiva. No presente estudo, dá-se a conhecer a perspetiva de professores, com formação para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, que lecionam no Ensino Primário, em colégios privados de Luanda, integrados no sistema escolar de Angola.

Os objetivos do estudo consistem em identificar, sob o ponto de vista do professor expatriado, as diferenças culturais que interferem na ação educativa; as dificuldades sentidas ao lecionar num sistema cujo contexto sociocultural é distinto do português; o valor da diversidade cultural na relação entre professor e aluno; a existência de diálogo intercultural entre professores portugueses e comunidade educativa; os benefícios profissionais das experiências de lecionação noutra sistema de ensino.

Ao analisar a profissão docente, compreende-se a influência que o contexto e a sociedade exercem no ato educativo. Se a educação é um meio de difusão de cultura, a cultura tem implicações na educação. Com a globalização e a migração, desenvolvem-se sociedades multiculturais, que reforçam a necessidade de reflexão sobre a pertinência de diálogo intercultural e da educação intercultural. Estas sociedades heterogêneas refletem-se em escolas com as mesmas características, surgindo professores expatriados com culturas distintas dos seus alunos e da sociedade onde exercem funções.

Assim, neste estudo, questiona-se: Quais os principais desafios interculturais que estes professores encontram num sistema de ensino diferente daquele onde e para o qual foram formados, em particular o caso de docentes portugueses no sistema de ensino particular angolano? Para responder a esta questão, entrevistaram-se 10 professores portugueses que se encontravam a lecionar no Ensino Primário em colégios de Luanda.

A análise de conteúdo destas entrevistas permite-nos perceber que são diversas as formas de interpretar as experiências de se ser professor português em Angola. Concluindo-se, de uma forma geral, que os desafios destes professores relacionam-se com as atitudes, valores dos diversos intervenientes do processo educativo, bem como com questões relacionadas com a expressão e compreensão da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Profissão docente, Educação, Cultura, Interculturalidade, Professor expatriado.

## **Abstract**

The fact that Portuguese teachers are emigrating to Angola in order to pursue their teaching careers has called us to reflect upon the intercultural challenges that these professionals will encounter throughout their educational careers. This study aims to show the perspective of teachers who are specifically trained to teach primary school in Portugal and now find themselves teaching primary students, in private schools, within the Angolan educational system.

The aims of this study are to identify, according to the perspective of the expatriated teachers, the cultural differences that interfere with educational activity; the difficulties experienced while teaching in a system whose socio-cultural context is distinct of that of Portugal; the value of cultural diversity in terms of the relationship formed between the teacher and the student; the existence of intercultural dialogue between Portuguese teachers and the educational community and the professional benefits of the experiences acquired through teaching in a different educational system.

The analysis of the teaching profession permits an understanding of the influence that the context and society exert on education. Multicultural societies are formed as a result of globalization and migration which reinforce the need for reflection as to the importance of intercultural dialogue within the intercultural educational context. These heterogeneous societies are reflected in schools with similar characteristics, bringing about expatriated teachers with cultural backgrounds that are distinct from those of their students and the society in which they teach.

Therefore, this study begs the question: What are the main intercultural challenges faced by these teachers considering that they find themselves in a system which is different from the one which they were originally trained for, more specifically, the case of Portuguese teachers inserted into the private education system in Angola? In order to answer this question, 10 Portuguese teachers working in private primary schools in Luanda were interviewed.

The analysis of the content of these interviews allows us to understand that, there are indeed, many ways to interpret the experiences of being a Portuguese teacher in Angola. It was concluded, very generally, that the challenges faced by these teachers are related to the attitudes, the values of the many elements of the educational process as well as the matters related to the expression and comprehension of the Portuguese language.

**Key-words:** Teaching profession, Education, Culture, Interculturality, Expatriated teacher.

## Résumé

L'émigration de professeurs portugais vers l'Angola, pour l'exercice de l'activité d'enseignement, nous a convoqué à une réflexion sur les défis interculturels que ces professionnels rencontrent dans leur activité scolaire. Dans la présente étude, il est montré la perspective des professeurs, avec une formation pour l'enseignement du 1<sup>er</sup> Cycle de l'Enseignement Basique au Portugal, qui enseignent dans l'Enseignement Primaire, dans des établissements privés de Luanda, intégrés dans le système scolaire d'Angola.

Les objectifs de l'étude consistent à identifier, d'après le point de vue du professeur expatrié, les différences culturelles qui interfèrent dans l'action éducative ; les difficultés ressenties à enseigner dans un système dont le contexte socioculturel est distinct du portugais ; la valeur de la diversité culturelle dans la relation entre le professeur et l'élève ; l'existence de dialogue interculturel entre les professeurs portugais et la communauté éducative ; les bénéfices professionnels des expériences d'enseignement dans un autre système d'enseignement.

Lorsque la profession d'enseignant est analysée, nous comprenons l'influence que le contexte et la société exercent dans l'acte éducatif. Si l'éducation est un moyen de diffusion de culture, la culture a des implications dans l'éducation. Avec la globalisation et la migration, nous développons des sociétés multiculturelles, qui renforcent la nécessité de réflexion sur la pertinence de dialogue interculturel et de l'éducation interculturelle. Ces sociétés hétérogènes se reflètent dans des écoles avec les mêmes caractéristiques, surgissant des professeurs expatriés avec des cultures distinctes de celles de leurs élèves et de la société où ils exercent leurs fonctions.

Ainsi, dans cette étude, nous questionnons : Quels sont les principaux défis interculturels que ces professeurs rencontrent dans un système d'enseignement différent de celui où et pour lequel ils ont été formés, en particulier le cas des professeurs portugais dans le système d'enseignement privé angolais ? Pour répondre à cette question, 10 professeurs portugais qui se trouvaient en train d'enseigner dans l'Enseignement Primaire dans des collèges de Luanda ont été interrogés.

L'analyse de contenu de ces entretiens nous permet de comprendre qu'il existe différentes formes d'interpréter les expériences d'être professeur portugais en Angola. Nous concluons, d'une forme générale, que les défis de ces professeurs sont en rapport avec les attitudes, les valeurs des divers intervenants du processus éducatif, ainsi que les questions en rapport avec l'expression et la compréhension de la Langue Portugaise.

**Mots-clés:** Profession d'enseignant, Éducation, Culture, Interculturalité, Professeur expatrié.

**A todos os professores que, independentemente do lugar onde se encontram, desempenham as suas funções com empenho e responsabilidade.**



## **Agradecimentos**

Como numa caminhada a companhia é essencial para que a jornada não se torne tão penosa, também na execução de projetos é importante a presença de determinadas pessoas.

Assim, agradece-se o apoio de professores, amigos, familiares e colegas que tornaram este trabalho numa aprendizagem menos árdua e solitária.

À Professora Doutora Luísa Aires que, como professora orientadora, demonstrou sempre disponibilidade para corrigir, ouvir e apoiar a elaboração deste estudo.

Aos colegas e amigos em Luanda pela motivação, compreensão e companheirismo demonstrados ao longo do tempo que vivemos juntos.

Em especial, aos colegas Lutina e Orlando que comprovaram a excelente receção e hospitalidade típicas do povo angolano.

Aos colegas professores que se disponibilizaram a participar nas entrevistas.

Aos meus pais que apoiam nas decisões mais importantes da vida.

À família e aos amigos que mesmo distantes acompanharam a escrita deste trabalho, particularmente à Mena e ao Diogo.

A todos vós, muito obrigada!

## ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>RÉSUMÉ</b> .....	v
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	vii
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	viii
<b>ÍNDICE</b> .....	ix
<b>ÍNDICE DE QUADRO E TABELAS</b> .....	xii
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	xii
<b>1 – INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Objeto de investigação.....	4
1.1.1 Problema da investigação .....	4
1.1.2 Questões de investigação .....	5
1.2. Justificação do estudo.....	6
1.3. Organização do estudo.....	7
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	9
<b>2 – PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	10
2.1 Profissionalidade docente .....	11
2.1.1 Conhecimento Profissional do Professor .....	12
2.2 Conhecimento do contexto social e a prática pedagógica .....	17
2.3 Alterações sociais e mudanças na área da educação .....	21
2.4 A Sociedade e a Escola .....	23
2.5 Relação Pais e Escola/Professores.....	24
<b>3 – CULTURA E EDUCAÇÃO</b> .....	28
3.1 Conceitos de Cultura .....	29
3.2 Identidade Cultural .....	31
3.2.1 Construção de identidades e a Escola.....	32
3.3 Cultura e desenvolvimento da criança.....	33
3.4 Relação entre Educação – Cultura.....	36

<b>4 – PROFESSOR INTERCULTURAL</b> .....	39
4.1 Multiculturalidade e Interculturalidade .....	40
4.2 Comunicação Intercultural .....	43
4.3 Diálogo intercultural.....	47
4.4 Educação Multicultural e Educação Intercultural .....	50
4.5 Professores e a Multiculturalidade .....	56
4.5.1 O Professor na Multiculturalidade e a Linguagem.....	58
4.5.2 A construção do Professor Inter/Multicultural .....	60
<b>5 – A MIGRAÇÃO E O PROFESSOR</b> .....	65
5.1 Globalização e Migração .....	66
5.1.1 Teorias e causas das migrações .....	66
5.1.2 Tipos de migração .....	69
5.1.3 Consequências da migração internacional .....	70
5.2 Ser Migrante .....	72
5.3 Professor Migrante .....	75
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	78
<b>6 – METODOLOGIA</b> .....	79
6.1 Caracterização do Estudo Empírico .....	80
6.1.1 Objetivos do estudo .....	80
6.1.2 Caracterização do contexto educativo da República de Angola .....	80
6.1.2.1 Breve contextualização de Angola .....	80
6.1.2.2 Do Sistema Educativo de 1978 à Elaboração da Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001 .....	81
6.1.2.3 A Reforma Educativa .....	84
6.1.2.4 O Ensino Particular em Angola .....	85
6.1.2.5 A diversidade e o currículo no contexto escolar angolano .....	86
6.2 Seleção e Caracterização da amostra.....	88
6.3 Técnicas e Instrumentos de Pesquisa.....	90
6.4 Preparação e realização das entrevistas .....	91
6.4.1 Guião da Entrevista.....	91
6.4.2 Entrevistas a professores expatriados: Procedimentos.....	92

<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	93
<b>7 – RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES</b> .....	94
7.1 Procedimentos na Análise dos dados .....	95
7.2 Apresentação e Discussão dos dados.....	95
<b>8 – CONCLUSÕES</b> .....	122
<b>9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	127
<b>10 – ANEXOS</b> .....	135

## **ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 4.1 - Características do(a) Professor(a) Inter/Multicultural.....	62
Quadro 4.2 - O (A) Professor(a) INTER/MULTICULTURAL .....	63
Quadro 5.3 – Vantagens e Desvantagens da Migração Internacional .....	71
Tabela 6.4 – Área de Formação dos inquiridos .....	89
Tabela 6.5 – Tempo de permanência e de experiência como docente em Angola.....	90
Quadro 7.6 - Categorias tratadas nas entrevistas .....	95
Quadro 7.7 - Desafios interculturais na prática letiva: Diferenças culturais .....	96
Quadro 7.8 - Desafios interculturais na prática letiva: Gestão das diferenças culturais em aula .....	105
Quadro 7.9 - Desafios interculturais na prática letiva: Dificuldades dos professores expatriados derivados das diferenças culturais.....	107
Quadro 7.10 - Relação entre culturas e formação .....	111
Quadro 7.11 - Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades .....	114
Quadro 7.12 - Profissionalidade de professores expatriados.....	117

## **ÍNDICE DE FIGURAS:**

Figura 2.1 - Sistema de práticas educativas aninhadas.....	19
Figura 4.2 - O Meio Escolar Multicultural .....	53

# **1 - INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

A mudança de século trouxe consigo diversas e rápidas transformações decorrentes da era da globalização, tal como Boaventura Sousa Santos (2001:32) afirmou, estamos “perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”.

Quando olhamos para a sociedade atual com as lentes de professor, somos obrigados a tentar compreender o que é ser professor, a questionar qual é o seu papel em sociedade e que lugar este profissional ocupa nesta era da globalização. Torna-se claro, com diversos estudos de diferentes autores (Lee Shulman, Freema Elbaz, Donald Schön, entre outros), que há saberes característicos que definem a profissão docente. Estes saberes são multidisciplinares e estão intimamente ligados ao contexto social e histórico onde a escola assume lugar de destaque. A escola, por sua vez, tem como função criar um clima de reflexão cultural, onde os indivíduos compreendem a realidade envolvente, se desenvolvem a nível ético, cívico, técnico, teórico e constroem conhecimentos tanto no âmbito académico como relacional, de forma a tornarem-se cidadãos críticos, responsáveis e ativos. O meio escolar desempenha assim vários papéis como o de preparação do indivíduo para a sociedade, transformação da sociedade por meio dos alunos que forma, e o de reprodução de diversos aspetos da própria sociedade. Desta forma, a sociedade e a escola caminham de mãos dadas influenciando-se e transformando-se mutuamente.

O professor, ator responsável pela educação dos alunos, assume-se como pilar neste processo de ensino e aprendizagem no meio escolar. Como qualquer ser humano membro de uma sociedade, o docente transporta consigo os valores, crenças, atitudes, hábitos e comportamentos próprios da sua cultura e característicos da sua origem. No entanto, além das características de qualquer membro de uma sociedade, acresce a função de auxiliar crianças em fase de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional na construção de conhecimentos essenciais à preparação de cidadãos ativos na vida em sociedade. Tal processo exige um pouco mais de reflexão quando o professor e o aluno não possuem as mesmas características culturais.

Se refletirmos um pouco sobre a era da globalização, notamos que houve um aumento na circulação de pessoas, informações e bens. As novas tecnologias de comunicação e transportes fizeram com que as ideias e os símbolos culturais de lugares longínquos aparecessem no conforto de cada casa, através dos jornais, televisões e

rádios. Partindo deste princípio, o papel do professor altera-se e deixa de ser o de maior transmissor de informação e passa a ter como função orientar a leitura e gestão desta informação. Por outro lado, as migrações também foram modificadas e facilitadas, recebendo a escola uma grande diversidade étnico-cultural, havendo a formação de minorias étnicas. O professor torna-se também responsável por esta gestão da diversidade, quer pelo comprometimento de tornar para cada aluno os conteúdos compreensíveis independentemente da sua origem, quer pela promoção do respeito pela diferença e pela motivação ao diálogo entre os diversos grupos presentes em contexto escolar. Porém, é interessante observar que tanto os alunos podem ser provenientes de diferentes locais, como o próprio professor pode contribuir para a diversidade cultural na escola, sendo ele próprio membro de um grupo cujo contexto sociocultural é distinto da maioria.

Por outras palavras, se se assume que a globalização contribuiu para o aumento das migrações, transformando as sociedades, e tornando as escolas espaços multiculturais, torna-se fácil imaginar uma classe docente, que não sendo homogénea, é também ela fruto da multiculturalidade vivida em sociedade. Em consequência, o professor não tem só de gerir a diversidade na sua sala de aula, por ter em conta as necessidades específicas dos alunos provenientes de minorias, mas ele próprio pode ser um elemento da minoria na escola.

Desta forma, parece-nos pertinente estudar o professor que tem como responsabilidade a preparação de cidadãos ativos em sociedade e em que ele próprio é detentor de uma cultura distinta àquela comunidade onde exerce funções.

Posto isto, num primeiro momento, tenta-se perceber, com recurso à bibliografia, o que é ser professor do ponto de vista teórico, o que o distingue das outras profissões, que conhecimentos lhe são característicos; analisa-se a importância do conhecimento do contexto na prática letiva; verifica-se se as alterações sociais têm repercussões na área da educação e averigua-se a relação entre sociedade e a escola. Num segundo momento pretende-se compreender os conceitos de cultura, identidade cultural e as suas relações com a educação. Após a compreensão destes conceitos-chave, tenta-se apurar o que é ser professor intercultural, analisando os conceitos de interculturalidade, comunicação intercultural, o diálogo intercultural, como se processa a educação multicultural e intercultural e como atua o professor nestes processos. No final, relaciona-se a globalização, as migrações e o ser migrante e o professor.



Após a pesquisa teórica e a descrição de conceitos, procurou-se dar voz aos professores expatriados, ou seja, aqueles que emigraram e exercem funções docentes num contexto sociocultural e sistema de ensino diferente daquele onde foram formados, neste caso em colégios privados em Angola. Para tal, optou-se pela realização de entrevistas de forma a perceber as perspetivas dos professores através do relato na primeira pessoa acerca das experiências de vida sentidas num contexto multicultural onde são eles a minoria na escola.

## **1.1 - Objeto de investigação**

### **1.1.1 - Problema da investigação**

A globalização facilitou a migração internacional ao promover a circulação de pessoas das mais diversas áreas profissionais pelos diversos países do mundo. Ao encontrarmo-nos em sociedades multiculturais, podemos observar escolas compostas por elementos de diversas origens. Há diversos autores que procuraram descrever e preparar professores para a multiculturalidade, definindo o que é educação multicultural ou intercultural (Cardoso, 1996; Banks, 2002; Díaz-Aguado, 2003; Neto, 2007) e outros estudaram e descreveram os perfis de professores inter/multiculturais (Cortesão e Stöer, 1995; Peres, 1999).

Reconhece-se então que a escola, como instituição de ensino, se deve preocupar com estas questões da diversidade cultural, bem como os professores devem estar sensibilizados para as minorias advindas de contextos distintos da maioria. Por outro lado, importa também conhecer a perspetiva dos professores quando são eles que emigram.

O objeto de estudo são as experiências de vida de professores expatriados que lecionam num sistema socioeducativo diferente daquele onde foram formados. De um modo mais específico, o que se pretende investigar são as dificuldades e os benefícios a nível profissional de professores portugueses que estejam a lecionar no ensino primário em escolas privadas angolanas.

Ser professor é uma profissão que exige entrega do profissional na medida que os seus valores, crenças, atitudes e comportamentos influenciam a sua prática. Ao formar crianças, ensina-se não só por palavras mas por exemplos. Sabemos que uma sociedade, ao criar as suas escolas, prevê objetivos com a formação dos novos cidadãos, o que

implica que os professores devam conhecer a realidade onde são educadores e agentes de socialização. Desta forma questiona-se: Quais os principais desafios a nível intercultural que os professores portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram num sistema de ensino diferente daquele onde e para o qual foram formados, neste caso no sistema de ensino particular angolano?

### 1.1.2 - Questões de investigação

Com o intuito de auxiliar o trabalho de investigação e perceber melhor a questão-problema, estabeleceram-se algumas questões prévias de investigação:

- Quais as principais dificuldades dos professores portugueses num sistema de ensino diferente daquele onde e para o qual foram formados?
- Quais são as maiores diferenças culturais que influenciam a prática letiva nestes contextos?
- Como é que as diferenças culturais podem favorecer o trabalho do professor português em contexto angolano?
- De que forma os professores expatriados encaram a possibilidade da existência de diálogo intercultural entre si e a comunidade educativa? Como é que esta pode existir e quais as suas vantagens?
- Na perspetiva dos professores portugueses, quais são os benefícios profissionais de lecionar no sistema de ensino angolano?

Por outras palavras, importa perceber se os professores que emigram e vivem noutra país estão despertos para as diferenças culturais que enfrentam no novo contexto escolar; como encaram eles as diferenças culturais dentro da sala de aula; se conseguem rentabilizar de forma produtiva essas diferenças entre professores e alunos; averiguar as dificuldades dos professores expatriados; reconhecer se existe espaço para o diálogo intercultural entre colegas cujas formações, nacionalidades e culturas são distintas; e, por fim, descobrir os benefícios que levam estes professores a estarem distantes da sua terra natal.

## 1.2 - Justificação do estudo

O número de docentes em exercício em Portugal tem vindo a diminuir, contudo todos os anos são formados novos profissionais em ensino. De acordo com a Base de Dados Portugal Contemporâneo - PORDATA (FFMS, 2015), no ano de 2005 o número de docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário em Portugal constituía um total de 185 157 professores, enquanto que no ano de 2014 havia 141 250 professores nas mesmas condições. Ocorreu uma diminuição de 43 907 professores nos diversos níveis de ensino. Focando a nossa atenção no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 2005 havia 40 619 professores a exercer, e em 2014 o mesmo grupo era constituído por 28 214 indivíduos. Houve uma diminuição de 12 405 professores. Tendo em conta que todos os anos são formados novos professores, põe-se em questão para onde vão todos estes profissionais?

Vivem-se dias muito instáveis para a classe dos professores em Portugal e a emigração pode ser uma fuga à falta de oportunidades sentidas no país. No entanto, esta não é a única razão que se aponta para a necessidade de estudar os desafios interculturais e práticas docentes em contextos lusófonos, como é o caso de colégios privados em Angola.

Devido à falta de emprego na classe dos professores em Portugal, ou à curiosidade em conhecer um país com o qual se tem uma relação de proximidade, quer pela história, quer pela língua, ou por relações familiares, encontram-se portugueses formados no sistema de ensino português a desempenhar funções de docentes e administrativas em escolas privadas angolanas.

Além desse facto, sempre houve docentes portugueses a lecionar no estrangeiro, quer por programas apoiados pelo Estado Português, quer por Organizações Não-Governamentais. As razões que levam os professores a migrar para fora do seu país são várias e não importa neste momento aprofundá-las. Porém, não se pode negar que estão a ser formados professores num e para um sistema de ensino que no futuro poderá não ser onde irão trabalhar.

Em contrapartida, não se pode descurar que nos encontramos num mundo global, onde a emigração se torna vulgar e que a preparação para a mesma é fundamental para uma vida profissional competente e equilibrada. Convém, também, recordar que os professores têm como função a formação de cidadãos ativos e participativos em sociedade, independentemente da sua nacionalidade, etnia, cor ou sexo. Como os

professores portugueses expatriados são responsáveis pela educação de crianças e jovens de um outro país, cujas regras sociais e hábitos culturais são distintos do seu país natal, torna-se oportuno saber quais são as suas capacidades para desempenharem as funções que lhes foram confiadas, com profissionalismo e competência adequada ao contexto onde se inserem. É, portanto, pertinente conhecer o impacto da mudança de sistema na vida profissional destes docentes.

### **1.3 - Organização do estudo**

O presente estudo pretende compreender a perspetiva dos professores portugueses sobre os desafios profissionais que encontram na sua prática pedagógica e na convivência dentro do espaço escolar angolano. Para tal, seguiu-se o seguinte plano de investigação:

- . pesquisa documental;
- . definição da investigação e objetivos;
- . seleção dos instrumentos;
- . escolha da amostra;
- . elaboração do guião de entrevista e sua validação;
- . contacto com os entrevistados para a sua participação;
- . realização das entrevistas;
- . análise e interpretação dos dados;
- . escrita das conclusões alcançadas.

O estudo encontra-se organizado em três partes principais: na primeira encontra-se a revisão teórica, onde se procura definir e entender teorias; na segunda compreende-se o estudo de caso; enquanto na terceira apresenta-se a análise e interpretação dos dados.

A Parte I está dividida em quatro capítulos: o primeiro é dedicado à profissão docente, o segundo trata da definição da cultura e educação e da relação que ambas desenvolvem, o terceiro debruça-se sobre o professor intercultural e o último prende-se com o relacionamento existente entre o ser professor e a migração.

No capítulo 2 – Profissão Docente, o primeiro tópico abordado começa por definir o que é ser professor e quais os saberes que distinguem este profissional. De seguida, reconhece-se a importância que o conhecimento acerca do contexto tem na prática pedagógica em sala de aula, relacionam-se as modificações na sociedade e as mudanças

que estas implicam na área da educação e aborda-se a relação existente entre a sociedade e a instituição escolar.

No capítulo 3 – Cultura e Educação, procura-se apurar o que é cultura, definir identidade cultural e averiguar a relação entre a construção de identidades e a instituição escolar. De seguida, esclarece-se a importância da cultura no desenvolvimento da criança. No final do capítulo, ambiciona-se compreender como é que a cultura está relacionada com a educação.

No capítulo 4 – Professor Intercultural, descreve-se o professor como ser intercultural. Começa-se por definir o que se entende por interculturalidade e comunicação intercultural e reflete-se sobre a pertinência e requisitos do diálogo intercultural. Após o entendimento destes conceitos, aborda-se a educação multi e intercultural e termina-se a refletir sobre o professor e a multiculturalidade, mais especificamente ao nível da linguagem e a construção do seu perfil inter/multicultural.

Este estudo não pretende apenas averiguar a perspetiva de docentes em contextos multiculturais, mas, sobretudo, o facto de esse contexto não ser no seu país de origem. Por isso, no capítulo 5 – A Migração e o Professor, analisa-se também a questão do professor e a migração. Relaciona-se a globalização com a migração, as teorias, causas, tipos e consequências da migração, aborda-se a questão de ser emigrante e, por último, descreve-se o que se entende por professor migrante, a posição que a população alvo deste estudo ocupa.

Na Parte II – Estudo Empírico, caracteriza-se o estudo e os seus objetivos, apresenta-se a metodologia utilizada, caracteriza-se o contexto educativo da República de Angola, onde os professores portugueses exercem funções docentes. De seguida, descreve-se caracteriza-se a amostra, expõem-se as técnicas e instrumentos de pesquisa e explica-se a preparação e realização das entrevistas aos professores expatriados.

Na Parte III – Apresentação, Análise e Discussão dos Dados, como o próprio título indica, faz-se a análise e discussão dos dados recolhidos, tiram-se as conclusões e indica-se a bibliografia consultada.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **2 – PROFISSÃO DOCENTE**

## 2. 1 - Profissionalidade docente

O que é ser professor? Em que é que este ator difere dos outros atores sociais? O que o distingue dos outros profissionais? Quais as características específicas da sua ação? O que o identifica e elege como distinto? Roldão (2007) expõe as questões colocadas por Montero (2000) para explicar a especificidade profissional do professor.

A autora refere que a resposta direta e de forma isolada não existe, visto que é “uma construção histórico-social em permanente evolução” (Roldão, 2007: 94). Esta ideia vai ao encontro da perspectiva de Sacristán (*in* Nóvoa 1995), que considera que o conceito de profissionalidade docente se encontra em constante evolução e por isso o seu estudo deve ser contextualizado de acordo com a realidade social onde se encontra e o momento histórico específico. Por profissionalidade, Sacristán (*in* Nóvoa 1995:65) entende aquilo que é característico na ação docente, ou seja “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” A esta noção acrescentamos as ideias de Sá-Chaves (2000) que descreve a docência como uma profissão que tem uma *praxis* própria, isto é, acredita que a atividade profissional, interpretada como ato social, cultural e com uma ciência que lhe é característica detém uma matriz que a reconhece e a distingue.

Na opinião de Roldão (2007), há uma característica de ser professor que se mantém ao longo do tempo é a *ação de ensinar*. O termo ensinar, por sua vez, também pode ser interpretado de diferentes formas de acordo com o tempo e o contexto. Em tempos passados ensinar entendia-se como sinónimo de *transmitir um saber*, contudo este significado deixou de ter utilidade na sociedade dos dias de hoje e perdeu o carácter identitário da atividade docente. Tal deveu-se ao facto de nos encontrarmos num momento em que o acesso à informação é alargado e as sociedades estarem organizadas em volta do conhecimento como fundamento de base global.

Nos dias de hoje, tem de se entender o conceito ensinar de forma mais alargada e pedagógica:

“*Ensinar* configura-se assim, (...), essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar)” (Roldão, 2007: 95).

Para Roldão (2007), o professor profissional não é aquele que *ensina* simplesmente *porque sabe*, mas aquele que *ensina* porque *sabe ensinar*.



“*Saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua*” Roldão (2007:101-102).

Na perspectiva de Sá-Chaves (2000), a *praxis* da docência possui um saber próprio que tem na sua origem diversas dimensões, algumas destas podem ser abertas, indeterminadas e genéricas, e outras possuem particularidades definidas que se denominam por conhecimento profissional.

Coloca-se então a questão qual é o conhecimento profissional docente?

### 2.1.1 - Conhecimento Profissional do Professor

Aliado à ação de ensinar, existe um conjunto de saberes próprios do ser professor. Estes saberes são de tipo diverso e podem ser explicados através de diferentes teorias, - científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que se incorporam apenas num “saber integrador, situado e contextual” - *como ensinar aqui e agora* -, que se representa como saber *prático* (Roldão, 2007: 98).

Roldão (2007) refere que Montero (2005) fez uma profunda análise acerca do conhecimento profissional docente. Neste estudo a autora reconhece duas correntes predominantes entre si:

- as ideias de Lee Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que se abrangem e analisam os elementos do conhecimento global do docente, partindo do conhecimento do currículo aos saberes relacionados com os alunos, do conhecimento científico às competências didáticas do conteúdo e ao conhecimento científico-pedagógico;

- a perspectiva de Freema Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984), da corrente teórica *pensamento do professor*, e de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), que se foca na construção do saber profissional como um sistema de execução de exercícios de reflexão a partir da prática profissional em ação.

No que se refere à primeira corrente, recorremos a Sá-Chaves (2000: 45-46) que reflete acerca dos contributos de Lee Shulman, referindo que o conhecimento profissional dos professores é constituído por sete grandezas que se complementam:

1) *Conhecimento de conteúdo*, saber relacionado com o domínio dos conteúdos, temas, estruturas e assuntos a lecionar;

2) *Conhecimento do curriculum*, que se prende com as noções dos programas, currículos e recursos utilizados como *ferramentas de trabalho* dos docentes.

3) *Conhecimento pedagógico geral*, competência que se baseia na detenção e utilização de normas generalistas sobre a organização e gestão de turma, que não são particulares de uma disciplina específica em si e ultrapassam o domínio dos conteúdos.

4) *Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* relacionados com os princípios filosóficos e históricos.

5) *Conhecimentos dos aprendentes e das suas características*, saber que tem em atenção a individualidade e especificidade de cada aluno nas suas diversas vertentes considerando que este é um ser ativo e em evolução.

6) *Conhecimento pedagógico de conteúdo*, competência que joga com a ciência e a pedagogia, transformando cada conteúdo compreensível e aprendível aos alunos, podendo ser aplicado através da desconstrução de assuntos ou pelo conhecimento e domínio das diferentes áreas interpretadas como variáveis no processo de ensino-aprendizagem.

7) *Conhecimento dos contextos*, saber que transcende as características da sala de aula e do edifício escolar, trata-se do conhecimento sobre o meio, sociedade onde a escola pertence e abarca a especificidade das suas comunidades e culturas.

A autora acrescenta a estas sete dimensões, a ideia de Freema Elbaz (1988) que defende a necessidade dos professores possuírem outro saber, o *conhecimento sobre si próprio*. Este conhecimento refere a importância de cada docente reconhecer e controlar de forma consciente as diversas dimensões essenciais à ação pedagógica, incluindo-se ele mesmo como uma das variantes determinantes (*dimensão metacognitiva*). Esta oitava dimensão, acrescentada por Sá-Chaves, trata-se de uma ponte entre a primeira corrente e a segunda.

Para entendermos a segunda corrente, transmitiremos a perspetiva de Alarcão (1996) que se apoia nas ideias de Schön. Schön interpreta a atividade profissional como uma atuação perspicaz e maleável, contextualizada e reativa, resultado de uma fusão

entre ciência, técnica e arte, descrita como uma competência artística dada a sua sensibilidade e criatividade a qual denomina por *artistry*:

“É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe falta (*back talk*)” (Alarcão, 1996:13).

Nesta linha de pensamento surgem as seguintes noções definidas por Schön e referidas por Alarcão (1996):

- *o conhecimento na ação (knowing-in-action)* trata-se do saber que os profissionais manifestam na prática das suas ações, é implícito e revela-se na naturalidade com que se desempenha uma boa prática. É um conhecimento dinâmico e produz-se pela reformulação da ação.

- *reflexão na ação*, significa que durante a ação, sem haver interrupção, se reflete e se reformula a ação; e *reflexão sobre a ação*, expressa-se quando se reconstrói mentalmente uma dada ação numa tentativa de a analisar retrospectivamente. Alarcão (1996) ressalva que apesar destes dois momentos de reflexão parecerem distintos, o próprio autor, Schön, admite que podem não o ser.

- *reflexão sobre a reflexão na ação*, este é o procedimento que conduz o profissional a evoluir de forma positiva, a desenvolver e a edificar a sua maneira pessoal de conhecer. Esta reflexão sobre a reflexão na ação, de acordo com Alarcão (1996), auxilia a estabelecer e a delimitar as futuras ações, a antever e entender problemas futuros ou até a encontrar soluções inovadoras.

A análise da atividade profissional levada a cabo por Schön, realça a importância do estudo do conhecimento da prática e do saber que vem da prática inteligente e refletida, a qual serve de estímulo aos profissionais para irem mais além das práticas rotineiras e responderem a novas problemáticas, através da produção de novos conhecimentos e técnicas situadas e contextualizadas num certo problema: “É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica” (Alarcão, 1996:17).

No entanto, para que haja reflexão, de acordo com Dewey citado por Alarcão (1996), são necessárias três atitudes:

- *abertura* para aceitar e seguir diferentes opções e assumir a possibilidade da existência do erro.

- *responsabilidade*, que possibilita a análise atenta das consequências de uma ação específica;

- *empenho*, o compromisso e esforço que é primordial para executar as atitudes nomeadas.

Sem estes três comportamentos não é possível haver uma reflexão crítica e inteligente sobre a ação que contribua para o conhecimento profissional dos professores. Importa ainda salientar que os professores detêm uma função determinante na produção e organização do conhecimento, visto que eles podem refletir de forma contextualizada na e sobre a dinâmica do conhecimento científico e a apropriação deste pelo aluno, sobre a interação entre o sujeito professor e o sujeito aluno e a instituição escolar e a sociedade. Posto isto, devem ter um papel ativo na educação. Esta ideia pensada por Alarcão (1996) vai ao encontro de Nóvoa (1994:9) que escreve que “os professores não são apenas executores, mas sim também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos”.

Alarcão (1996) acrescenta que ser professor reflexivo não termina apenas na sua ação pedagógica. Para se ser professor é necessário reconhecer-se quem se é, os motivos que levam a fazer o que se faz e a consciencializar-se sobre o papel que se desempenha em sociedade. Desta forma, as ideias de Sá-Chaves (2000) cruzam-se com Alarcão na medida em que não basta deter o domínio das sete dimensões descritas por Lee Shulman, mas implica também a reflexão sobre o próprio sujeito professor, o *conhecimento sobre si próprio*, a tal dimensão metacognitiva.

Roldão (2007) refere que, apesar de não se poder reduzir e simplificar a análise profunda em torno destas teorizações, existem diversas aproximações entre elas. Montero, defende que existe um elemento comum nas duas correntes, ou seja, ambas fundamentam as suas teorias com base em estudos de caso.

Montero, citado por Roldão (2007), entende o conceito de conhecimento profissional como a totalidade de conhecimentos, competências e valores que os docentes detêm devido à sua integração ativa em formações, quer iniciais quer contínuas, e à reflexão sobre a sua experiência em ação. Estes conhecimentos e análises revelam-se nas mais diversas e complexas funções e obrigações, nas ausências de certezas, nas particularidades e nos conflitos de valores característicos da atividade docente. Estes momentos transformam-se em ocasiões oportunas de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional.

Roldão (2007:101) conclui que “o saber profissional tem de ser construído (...) assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observada noutros”. A autora prefere denominar a *prática docente* como a *ação de ensinar*, na qualidade de ato inteligente que tem por base a segurança de um saber. Este saber surge de um conjunto de conhecimentos adquiridos formal ou experiencialmente.

“Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência” Roldão (2007:101).

Roldão (2007) define ainda um conjunto de caracterizadores que denomina por *agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente*. Para a autora o conhecimento profissional docente distingue-se dos outros conhecimentos profissionais por vários fatores:

- A sua natureza *compósita*, não se trata da adição ou integração de diversos saberes mas sim de *lógicas conceptualmente incorporadas*: “Um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadoras, de um conjunto de componentes de conhecimento” (Roldão, 2007: 100). Entende-se que o docente necessita de deter vários conhecimentos aprofundados e transformá-los, tornando-os partes que integram e se constituem uns aos outros.

- A *capacidade analítica*. Além do saber técnico, o professor necessita de deter uma capacidade *improvisativa e criadora* perante as diversas situações e casos que ocorrem durante a prática, que Roldão (2007) sugere chamar-lhe de *artística*. Porém, a autora alerta que só se pode reconhecer como conhecimento profissional quando sobre os dois saberes se executa o *poder conceptualizador de uma análise*. Esta deve ser realizada tendo por base saberes formalizados ou experienciados que possibilitam reconhecer propósitos e melhorar as capacidades de atuação que o docente detém perante os acontecimentos com que se depara.

- a sua natureza *mobilizadora e interrogativa*. Entende-se que o professor no processo de ensino deva mobilizar e articular de forma eficiente diversos componentes. Com o mesmo nível de importância e em simultâneo, deve ocorrer o *questionamento permanente*, da ação prática, do conhecimento adquirido anteriormente e das experiências anteriores.

- a *meta-análise* que necessita de uma atitude de distanciamento e autocrítica, aliada aos diversos tipos de conhecimento formal que fundamentam o saber do professor.

- a *comunicabilidade e circulação*. O conhecimento que cada professor possui, através da *meta-análise*, deve ser desconstruído e tornar-se num *saber articulado e sistemático*, possibilitando a sua comunicação e discussão entre a comunidade de docentes e os outros.

Desta forma, concluímos que o conhecimento profissional docente trata-se de um conjunto de saberes articulados, mobilizados de forma inteligente e refletida, sejam saberes de ordem científica ou não científica. Reconhecemos também que a dinâmica deste conhecimento profissional conduz à prática docente, orientando os seus comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores, compreendidos num determinado momento histórico-social.

## **2.2 - Conhecimento do contexto social e a prática pedagógica**

Tendo como referência as ideias de Lee Shulman, no que se refere às dimensões do conhecimento profissional do docente, nomeadamente as dimensões *Conhecimento dos contextos* e *Conhecimentos dos aprendentes e das suas características*, de Freema Elbaz que referiu a necessidade dos professores possuírem o *conhecimento sobre si próprios*, e de Schön que assinalou a importância da *reflexão da reflexão na ação*, é pertinente relacionar estas ideias-chave para que se entenda a importância do conhecimento da sociedade onde o professor trabalha, ou seja, a importância do conhecimento do contexto social na prática pedagógica.

Lee Shulman, através de Sá-Chaves (2000), destaca, na dimensão *Conhecimento dos contextos*, a importância de conhecer a comunidade e a cultura onde se está inserido. Para que um professor consiga lecionar conteúdos a crianças de uma dada comunidade, precisa de conhecer os hábitos e crenças culturais dessa mesma comunidade, de forma a não correr o risco de ignorar hábitos, crenças e valores, conseguindo transmitir de forma adequada o conteúdo. Além desta perspetiva, a dimensão *Conhecimentos dos aprendentes e das suas características*, requer que o professor conheça o aluno nas suas diversas dimensões, conhecê-lo como pessoa, o que implica conhecer a sua história, os seus hábitos e costumes. Este saber necessita de um

conhecimento prévio acerca da comunidade em que o aluno está inserido, para poder compreendê-lo e entender melhor a sua individualidade.

Por outro lado, o *professor ao conhecer-se a si mesmo*, precisa primeiro de conhecer a sua própria cultura, entender os seus limites, perceber como pode agir da melhor forma em contextos diferentes àqueles onde estava acostumado, de reconhecer os seus preconceitos em relação a algum aspeto relacionado com outra comunidade.

Por último, a *reflexão sobre a reflexão na ação*, para ser inteligível e produtora de conhecimento é preciso que a ação esteja contextualizada num dado momento e num dado espaço, caso contrário não compreenderá a ação na sua totalidade, nem poderá prever futuros problemas nem tecer soluções.

Tendo por base estas ideias, talvez se possa compreender melhor Sacristán (*in* Nóvoa 1995:65) quando refere que Popkewitz (1986) defendeu que o conhecimento da prática pedagógica exige o entendimento das interações entre três contextos distintos:

- o especificamente pedagógico, constituído pelas práticas diárias em turma e sala de aula, as quais frequentemente denominamos por *prática*.

- o nível profissional dos professores, que como grupo sustentam uma forma de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), construindo um conhecimento técnico que valida as suas ações.

- o *contexto sociocultural* que faculta valores e conteúdos essenciais.

No contexto pedagógico, o professor desempenha um papel fundamental, mais especificamente na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (*in* Alarcão, 1996) ao refletirem sobre métodos para ensinar a pensar salientaram que o ambiente social da aprendizagem tem implicações no desenvolvimento de certas atitudes: “As atitudes positivas relativamente ao pensar são encorajadas por um ambiente aberto ao questionamento e à exploração e são desencorajadas por ambientes autoritários e por aqueles em que a ênfase recai sobre a memorização” (*in* Alarcão, 1996:76). Depreende-se então que a aprendizagem não deve ser apenas compreendida como uma atividade mas também como uma atitude, visto que não se concretiza pela simples implementação de uma estratégia, mas sim pela produção de um ambiente de liberdade em contexto de sala de aula. Assim sendo, o professor deve empenhar-se na construção de um ambiente pedagógico no qual pretende trabalhar, bem como na compreensão do contexto que tem dentro da sua sala.

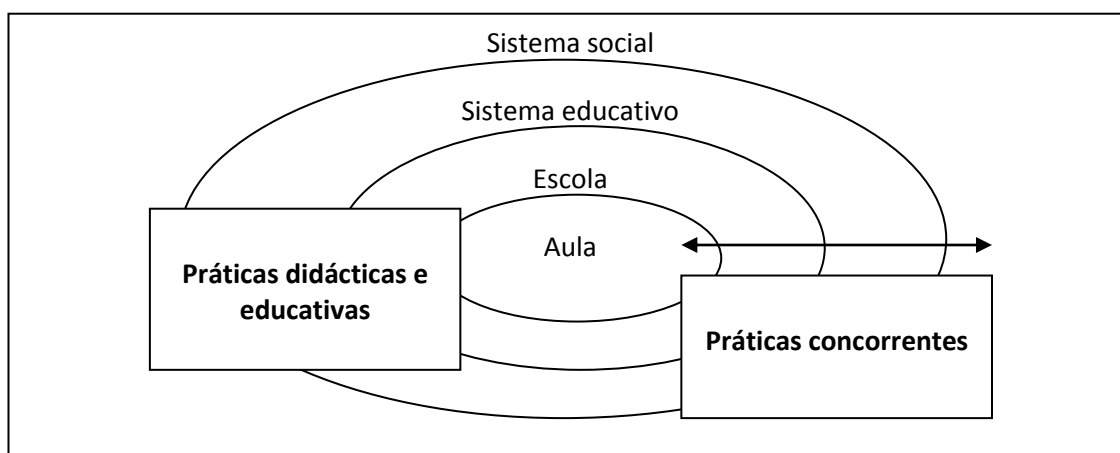
Por outro lado, Sacristán (*in* Nóvoa 1995) explica que o processo de ensino-aprendizagem envolve a interação entre professores e alunos e que estas pessoas

refletem a cultura e contextos sociais. Como tal, este processo de ensino-aprendizagem trata-se uma prática social. Como Alarcão referiu “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de actos que envolvem seres humanos” (2001:23). Torna-se assim urgente que o docente se conheça a si mesmo, visto que a sua maneira de pensar, de agir nas mais diversas vertentes da sua vida, interferem e influenciam a intervenção pedagógica do docente:

“A actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.” (Sacristán,1995 *in* Nóvoa 1995:67)

Na perspetiva de Sacristán (*in* Nóvoa 1995) é crucial aumentar o conceito de prática, visto que as condições externas influenciam a vida escolar e na educação estão presentes questões que vão muito além da prática didática. Assim sendo, o autor defende que *prática* não se pode limitar ao domínio metodológico, às ações dos professores, nem ao espaço escolar. Sacristán (*in* Nóvoa 1995) sistematiza os vários contextos, incluindo-os uns nos outros:

**Figura 2.1 - Sistema de práticas educativas aninhadas**



(Fonte: Sacristán,1995, *in* Nóvoa 1995:69)

De acordo com Sacristán (*in* Nóvoa 1995), neste Sistema de Práticas Aninhadas percebemos como todas elas se interligam e influenciam. Analisando o quadro, na perspetiva do autor, admite-se também o seguinte:

a) Permanece a existência de carácter antropológico de uma prática educativa e de ensino mais antiga e paralela ao ensino característico de uma certa sociedade ou cultura;



b) Em contexto cultural, as práticas escolares institucionais evoluem podendo dividi-las em: práticas que envolvem a atividade do sistema escolar, desenvolvidas através do funcionamento proporcionado pela sua estrutura, práticas de carácter organizativo, centradas nas aplicações particulares da organização de cada escola, práticas didáticas e educativas referentes à sala de aula, local da atividade pedagógica, e palco de maior ação de docentes e alunos;

c) No exterior do sistema educativo, ocorrem atividades práticas que podem não ser necessariamente pedagógicas, mas que são concorrentes às práticas escolares.

O autor explica que da mesma forma que aconteceu em diversas áreas da cultura, a ação educativa surgiu muito antes de o ser humano deter um conhecimento estruturado sobre a educação, assim como é anterior à criação de sistemas formais de educação:

“A educação dos filhos é uma prática social com uma vasta história em todos os grupos humanos, constituindo uma espécie de cultura partilhada, em relação à qual todos temos experiências e opiniões. Apesar da existência de perspectivas distintas, que radicam em diferenças sociais ou culturais, há algumas permanências de fundo” (Sacristán, 1995 *in* Nóvoa, 1995:69).

Nóvoa (1987) complementa estas ideias referindo que as funções docentes afastaram-se das tarefas e responsabilidades que as famílias e a comunidade realizavam, sendo que um determinado grupo de pessoas ficou responsabilizado por ensinar aos mais jovens determinados conhecimentos, técnicas, atitudes, assim como os valores da própria cultura.

Entende-se, então, a necessidade do professor ter em conta todas as relações entre contextos que interferem na prática educativa e de onde esta primariamente surgiu. É importante que este esteja esclarecido acerca das influências que detém na compreensão do seu papel em sociedade, ou nas palavras de Alarcão (2001:23) é necessário que “os professores tomem consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos.” Não esquecendo que “como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa” (Alarcão, 2001:23).

Posto isto, pensa-se ter compreendido que a prática letiva está intimamente ligada aos diferentes contextos - pedagógico, profissional docente e sociocultural – e que estes exercem influência interligando-se entre si. Importa ainda recordar que estes contextos inserem-se em sociedades com a sua história, tempo e lugar definidos.

### 2.3 - Alterações sociais e mudanças na área da educação

Louis Desbordes considera que não existe sociedade sem educação e explica:

“Uma sociedade, seja qual for a sua importância pequeno grupo, tribo, império, não pode viver e sobreviver sem preceituar um certo número de regras que cada novo membro do grupo tem de conhecer para poder respeitar. Este conhecimento é transmitido por métodos e meios que variam, em complexidade e em duração, conforme as épocas e o tipo de sociedade: a isso chamaremos *Educação*” (Desbordes, 1977 *in* Saramago, 1977:19-20).

Esta ideia é corroborada por Nóvoa (1987) quando afirma que uma das funções primordiais de toda e qualquer sociedade humana organizada é a comunicação, a passagem de informação, através das gerações, de uma forma coletiva de viver e entender o meio onde se vive, trata-se da reprodução de todas as regras e hábitos sociais pelos quais os indivíduos de uma sociedade dão significado à sua existência.

Se a sociedade tem por necessidade transmitir informações e valores aos novos membros, desde logo as alterações sociais têm implicações na educação. Posto isto, expõem-se as ideias de Esteve (*in* Nóvoa 1995) que nomeia doze indicadores primários que sintetizam as mudanças na área da educação:

1- *Aumento das exigências em relação ao professor* – além dos conteúdos que deve lecionar, o professor tem agora responsabilidades que vão para além de facilitador de aprendizagem, como zelar pelo equilíbrio psicológico e afetivo dos aprendentes, pela sua integração social e atender às necessidades específicas dos alunos especiais pertencentes à turma.

2- *Inibição educativa de outros agentes de socialização* – nomeadamente da família, agente de socialização, que se inibiu de determinadas responsabilidades educativas, deixando a escola com maiores responsabilidades, no que se refere a transmissão de valores básicos

3- *Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola* – o professor deixou de ser o único transmissor de informação.

4- *Rutura do consenso social sobre a educação* – o docente depara-se com uma sociedade multicultural e multilíngue com diversos modelos de socialização. A unanimidade social sobre as metas das instituições escolares e sobre os valores que devem promover desconjuntou-se.

5- *Aumento das contradições no exercício da docência* – o docente tem de assumir diferentes papéis muitas das vezes contraditórios (acompanhamento/apoio vs. avaliação, promoção da autonomia vs. integração social), acrescentando que, atualmente, a

sociedade não pede que os professores preparem os alunos para atuarem de acordo com as exigências da sociedade atual, mas sim com as de uma futura, que ainda não se formou.

6- *Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo* – o desenvolvimento do contexto social provocou a alteração do propósito das instituições escolares para se adaptar à evolução dos professores, alunos e encarregados de educação, as mudanças da sociedade, refletindo-se nas expectativas referentes ao sistema educativo.

7- *Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo* – a sociedade alterou a sua perspectiva em relação ao ensino, visto que, de forma generalista, a extensão e massificação do ensino não se refletiu de forma proporcional à igualdade e promoção social dos menos favorecidos.

8- *Menor valorização social do professor* – modificou-se a estima social sentida pelo professor, concomitantemente à desvalorização social, ocorreu também a salarial.

9- *Mudanças dos conteúdos curriculares* – exigência de alterações curriculares devido ao avanço das tecnologias, das ciências e das modificações sociais.

10- *Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho* – os recursos materiais e as condições laborais não acompanharam a massificação do ensino e o acréscimo das responsabilidades dos professores.

11- *Mudanças nas relações professor-aluno* – anteriormente observava-se uma relação desequilibrada e injusta, na qual o professor detinha todos os direitos e os alunos apenas tinham deveres. Hoje em dia, repara-se numa relação igualmente desequilibrada, na qual o aluno goza de larga impunidade perante diversos tipos de agressões a colegas ou professores, alterando assim as relações na escola.

12- *Fragmentação do trabalho do professor* – o professor tem, nos dias de hoje, de cumprir diversas funções para além da preparação das suas aulas, sobrecarregando-se de trabalho, ficando sem tempo para atender às diversas responsabilidades.

Perante a análise destes indicadores, conseguimos ver que estes têm por base alterações sociais - como a exigência do professor ser agente de integração social, inibição de outros agentes sociais, a desvalorização social entre outras modificações - que modelam a educação e o papel do professor de acordo com necessidades da sociedade.

## 2.4 – A Sociedade e a Escola

Na perspectiva de Louis Desbordes (1977), a escola foi a instituição desenhada para ser um local de formação e que se tornou, em cada sociedade, uma forma privilegiada para formar os mais novos: “Cada sociedade tem a sua escola, e só pode concebê-la em harmonia com a sua cultura, a sua moral, os seus modos de vida, as suas estruturas económicas, as suas ambições técnicas” (Desbordes, 1977 *in* Saramago, 1977:21).

Dayrell (1997) vai mais longe referindo-se à escola como um espaço sociocultural. Compreender a escola como tal, requer que se analise sob a perspectiva da cultura, tendo em consideração a grandeza do seu dinamismo, do seu dia-a-dia, posto em prática por todo o tipo de seres humanos, independentemente do género, idade, étnica. Para o autor, é imprescindível entender que a escola funciona com professores e alunos sujeitos sociais e históricos:

“Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (Dayrell, 1997:2).

O estudioso salienta que para entender a escola como espaço sociocultural é necessário reconhecer que cada indivíduo que a compõe chega com uma série de experiências sociais vividas e experimentadas em diversos espaços sociais. Dayrell (1997) acrescenta ainda que a educação não se realiza apenas nas instituições escolares, mas desenvolve-se nos mais diversos espaços e nas mais variadas situações sociais, emergindo num conjunto de experiências, ligações, ações e atividades, cujas suas limitações são decretadas pelas organizações materiais e simbólicas da sociedade num certo momento histórico. Desta forma, a escola é constituída por pessoas com valores e atitudes que lhe são próprios e adquiridos nos mais diversos espaços da vida em sociedade.

Acrescenta-se a esta perspectiva, a ideia de que as escolas são também produtoras de cultura, tal como Garrido, Pimenta e Moura (2000) defendem, as organizações escolares são “produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados” (Garrido, Pimenta e Moura, 2000, *apud* Alarcão, 2001:24). Esta ideia vai ao encontro de como John Dewey entendia a escola, esta deveria ser como um pilar de educação primordial, que tinha como obrigação preparar os aprendentes para a resolução de

situações que encontrassem no seu contexto físico e social (Lalanda *et* Abrantes 1996, *in* Alarcão, 1996).

Se, por um lado, Desbordes encara a escola como produto da sociedade, por outro lado considera também que esta tem como função preservar todos os valores que se exprimem nessa mesma sociedade, da qual a escola *reflete a imagem*. Posto isto, a escola assume dois papéis como reflexo e refletora da sociedade onde se insere.

Nas palavras de Alarcão (2001) a cidadania, a tomada de decisões de forma ponderada e comprometida, o entendimento da realidade, a prática da liberdade e da responsabilidade, a atenção dada ao outro no respeito pela diversidade, a consciencialização e defesa dos direitos humanos, bem como as condições de desenvolvimento ambiental e social devem e têm de ser vivenciadas e experimentadas na escola. A escola tem como responsabilidade a promoção de valores e atitudes, ao mesmo tempo que é também produto e produtora dos mesmos. Esta ideia vai ao encontro das palavras de Desbordes: “Toda a escola está (...) aberta ao mundo: é desejável que ela seja como uma *câmara de eco* desse mundo, mas também um lugar de reflexão, de crítica e de análise. O homem deve *compreender* a sociedade em que vive, a criança deve *compreender* a sociedade em que é chamada a viver” (Desbordes, 1977 *in* Saramago, 1977:24).

Conclui-se então, que a sociedade tem implicações importantes no sistema educativo, assim como a educação, através da instituição da escola, promove ações e valores que devem ser refletidos e analisados de acordo com o momento histórico-espacial onde estão inseridos.

## **2.5 - Relação Pais e Escola/Professores**

Marques (1988) defende que o facto das famílias se envolverem e participarem nas atividades escolares está relacionado com o sucesso académico dos estudantes: “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (Marques, 1988:9).

Na sequência deste raciocínio, Villas-Boas (2001) refere dois estudiosos que corroboram esta ideia: Dubet (1997) defende que os estudantes, nomeadamente os do ensino básico, não podem ser entendidos de forma isolada, visto que dependem dos pais

e dos professores; e Seeley (1985) acredita que o sucesso escolar ocorre quando há uma relação positiva e produtiva entre o aluno, a sua família e o professor.

Esta perspectiva de que a parceria entre escola-família é vantajosa para o desenvolvimento académico dos alunos é defendida por diversos autores. Bhering e Siraj-Blatchford (1999), no seu estudo sobre a relação escola-pais, referem que a participação dos encarregados de educação na escola não promove apenas a aprendizagem escolar, mas também possibilita a melhoria dos contextos familiares, na medida em que facilita uma melhor compreensão do crescimento das crianças, resultando no melhor sucesso educativo. A abertura das escolas aos encarregados de educação altera positivamente as atitudes dos pais e alunos para com a instituição escolar e todos os elementos que dela fazem parte. Por outro lado, este diálogo entre pais e escola é fundamental para os encarregados de educação perceberem os objetivos da escola, o desenvolvimento dos alunos e o processo de ensino.

Nesta linha de raciocínio, Gardner e Lamberd (1972), referidos por Villas-Boas (2001), realizaram estudos acerca da função da motivação e das atitudes na aprendizagem de uma língua estrangeira, concluindo que a motivação e o anseio pela aprendizagem são promovidos dentro da família. O incentivo familiar para desempenhar determinada aprendizagem torna-se condicionante no seu sucesso.

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) referem que Lareau (1987) após ter analisado a relação família-escola em duas instituições situadas em locais distintos - uma dentro de comunidades de classe média-alta e outra de classe trabalhadora - averiguou que as escolas tinham juízos pré-concebidos sobre as funções que os pais deveriam ter na vida escolar, assim como as diferentes classes anteviam a resposta dos pais de acordo com as condições distintas que estes tinham. Este estudo defende também que as características da família, quer sejam as ligações sociais, número de elementos, ou outros fatores, podem condicionar a relação escola-família. Assim sendo, também se demonstra que a participação dos encarregados de educação pode ser condicionada pelo tipo e carácter de *cultura* da escola e da comunidade em que está inserida e exerce o seu papel.

Por outro lado, o grau de envolvimento da família na escola demonstra como esta instituição é considerada um espaço democrático, onde os elementos de uma sociedade podem exercer os seus direitos e deveres de cidadania, isto é, onde os pais têm a oportunidade de participar no processo de ensino-aprendizagem, dar a sua opinião e manifestar a sua presença (Zanella *et al.* 1997, *apud* Bhering *et* Siraj-Blatchford, 1999).

Quando os professores promovem e incentivam a participação dos pais, reconhecendo o seu valor e auxílio prestado em casa, envolvendo os pais no seu trabalho, os encarregados de educação demonstram mais iniciativas para interagir com as crianças. Os pais sentem-se mais confiantes no auxílio que prestam, consideram que os docentes são melhores e mais competentes, o que conduz à melhoria do comportamento e rendimento escolar por parte dos estudantes (Epstein *et* Dauber, 1991 *apud* Bhering *et* Siraj-Blatchford, 1999).

Por outro lado, a formação dos cidadãos não passa apenas pela promoção do seu desenvolvimento cognitivo, mas sim pela formação do ser humano na sua totalidade. Desta forma, entende-se que o ambiente familiar desempenha um papel fundamental na formação dos valores que influenciam o processo de aprendizagem e o relacionamento com a escola. Esta ideia percebe-se quando se assume que os valores condicionam a continuidade, ou não, entre a cultura da família e a cultura da escola que pode influenciar o sucesso escolar (Villas-Boas, 2001).

Villas-Boas (2001) menciona os estudos de Busby e Holman (1989) para justificar que na sociedade interferem três subsistemas que condicionam os valores individuais, sendo eles: as famílias, as religiões e as instituições educativas. Além destes subsistemas, cada ser humano integra em si a sua identidade própria, característica do seu sexo, do lugar que ocupa de acordo com a sua idade no seu meio familiar e outros fatores inatos, criando um sistema particular de valores que irão condicionar a sua conduta. Assim sendo, é necessário um trabalho conjunto entre a família e a escola para o entendimento de valores e normas, diminuindo o desfasamento entre os que são incentivados na escola e os desenvolvidos em casa, de forma a influenciar positivamente a formação do indivíduo.

É de facto importante o reconhecimento de que a interajuda contínua de pais e professores favorece a formação integral e multidimensional dos alunos. A participação dos pais/encarregados de educação facilita o trabalho dos professores. A atitude dos pais de respeito e de cooperação com a escola é transmitida aos filhos. Além disso, quando um pai está em contacto com a escola, possibilita que o professor adquira um maior conhecimento sobre o aluno e a realidade onde este vive. Por outro lado, a ligação entre pais e escola favorece a valorização da educação e confiança no ensino, como promove o apoio e a segurança no trabalho realizado pelo professor. O professor que permite e incentiva a participação dos pais/encarregados de educação, que os envolve na prática educativa, fortalece os laços de confiança e pode sentir-se mais grato e motivado nas

funções que exerce. A comunicação entre pais e professores favorece o entendimento, a compreensão de perspectivas, conhecimento da realidade familiar ou escolar e favorece uma melhor formação, pelo que os responsáveis pela educação, quer académica quer pessoal, podem conhecer os princípios, valores, normas existentes e que a criança deve respeitar em casa ou na escola. Além disso, esta participação favorece os princípios de igualdade e democracia na escola. Esta situação confirma-se na representatividade, voto e opinião que os agentes educativos e socializadores detêm na instituição escolar. Assim sendo, entende-se que a importância da relação entre pais/encarregados de educação e professores que contribui para a motivação, confiança, esclarecimento de objetivos de forma a caminharem juntos na formação de cidadãos ativos e críticos em sociedade.

De forma resumida, entende-se que o professor tem saberes característicos que o distingue das outras profissões. Dentro destes saberes destaca-se a importância do conhecimento do contexto onde ocorre o ato educativo e dos outros ambientes que fazem parte do dia-a-dia do aluno. O docente precisa de conhecer de onde vem o estudante, onde é que ele está inserido, para tornar os conteúdos significativos e compreensíveis. Além disso, o professor necessita de compreender bem a sociedade onde pratica as suas funções docentes, quer pelas influências que a sociedade exerce na escola, quer pela responsabilidade que a escola ocupa em sociedade. É de salientar ainda que a ponte entre os intervenientes que constituem o ambiente familiar do aluno e o meio escolar, isto é, as ligações existentes entre casa-escola, pais-professores, tem um papel fundamental no sucesso educativo do aluno. Logo, o diálogo entre encarregados de educação e professores deve ser estimulado e praticado, independentemente do lugar geográfico onde se situa a escola, da origem do professor e do contexto sociocultural onde a criança está inserida.



### **3 – CULTURA E EDUCAÇÃO**

### 3.1 - Conceitos de Cultura

Vários foram os autores que ao longo dos séculos tentaram definir o conceito de cultura. Para se entender este conceito apontamos algumas contribuições de Alfred Kroeber (1949) citadas por Laraia (2001):

- A cultura estabelece e limita a conduta do ser humano, assim como legitima e defende as suas ações.

- O ser humano atua conforme os seus padrões culturais.

- A cultura trata-se de uma forma que o homem utiliza para se adaptar aos diversos ambientes ecológicos. O ser humano altera o seu *equipamento superorgânico* para se ajustar aos diferentes meios e ao invés de se adaptar biologicamente.

- Com o desenvolvimento e assimilação da cultura, as pessoas passaram a depender e a agir mais influenciadas pelas aprendizagens do que pelos comportamentos geneticamente estabelecidos.

- Toda a cultura advém das experiências das gerações antecedentes, por isso trata-se de um processo acumulativo. Como tal, pode delimitar ou promover a criatividade do homem.

Com estas ideias-base compreende-se que o homem é produto da cultura onde se encontra inserido: “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que antecederam” (Laraia, 2001: 45). Contudo, também se trata do produtor da cultura. Alsina (1999), no seu livro *Comunicación Intercultural*, afirma que a cultura se constrói pela interação dos seres humanos, sendo um processo em constante construção uma vez que a própria interação entre seres humanos é contínua.

Roger Keesing (1974), no seu artigo “Theories of Culture” referido por Laraia (2001), agrupa as tentativas modernas de formulação do conceito de cultura. Para este antropólogo existem as teorias que encaram a cultura como um sistema adaptativo e as teorias idealistas *de* cultura. Nas primeiras, defendidas por Leslie White e outros autores, admite-se que:

- . As culturas são processos de condutas padronizadas e socialmente difundidas que têm por objetivo adequar as comunidades aos seus embasamentos biológicos.

- . A alteração cultural é essencialmente de um método de adaptação semelhante à seleção natural.

. A área mais adaptativa da cultura é a tecnologia, a economia de subsistência e os sistemas produtivos presentes na organização social.

. O controlo da população, da subsistência, monitorização do ecossistema, entre outros processos sociais, podem ser resultados de ideologias culturais.

No que se refere às teorias idealistas *de* cultura, Keesing dividem-se em três abordagens distintas:

. A teoria que encara a cultura como um sistema cognitivo: “consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro da sociedade” (Goodenough, *apud* Laraia, 2001:61);

. A teoria que vê a cultura como sistemas estruturais: “que define cultura como um sistema simbólico que é a criação acumulativa da mente humana” (Keesin, 1974, *apud* Laraia, 2001:61), teoria defendida por Claude Lévi-Strauss;

. A teoria que considera a cultura como sistemas simbólicos, tal como é defendida por Geertz e Schneider. O primeiro admite que o ser humano nasce apto para receber um programa, uma cultura, isto é, está geneticamente habilitado para ser socializado em qualquer cultura, e que estes símbolos e significados são públicos e partilhados pelos membros da comunidade. Schneider (1968) define cultura como:

“um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O *status* epistemológico das unidades ou coisas culturais não depende da sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais” (Schneider, 1968, *apud* Laraia, 2001: 63).

Peres (1999:41) refere que existem diversas definições de cultura e que Kroeber e Kluckhohn (1952) haviam recolhido 164, desta forma agruparam-nas da seguinte forma:

- *descritiva*: exposição exaustiva do que é observável, na qual a cultura engloba as ideias, crenças, costumes, assim como utensílios, as técnicas e os bens de consumo – paradigma funcionalista da cultura;

- *histórica*: referente à origem do termo tradição, relembrando a transmissão de elementos que configuram as representações culturais – conceção culturista;

- *normativa*: abarca todo o conjunto de regras e normas que orientam as atividades de um grupo humano;

- *psicológica*: questiona e analisa as noções de aculturação, endoculturação e adaptação – análise psicológica;

- *estrutural*: esquemas culturais definidos e teorizados a partir da investigação – elementos estruturados;

- *genética*: considera que a cultura advém da aptidão humana do indivíduo ou grupo em interação com a sociedade para a criatividade e de adaptação – gênese cultural.

Ruth Benedict (1972), citada por Laraia (2001:67), descreve “a cultura como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Como as culturas são diferentes, as lentes usadas também o serão, logo podem surgir visões distintas acerca do que nos rodeia. Parece, então, importante referir a ideia de Laraia (2001: 63) onde a “compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”.

Tendo em conta as diferentes definições e interpretações dada à complexidade, já explicada, do conceito de cultura, salientamos o conceito de cultura que consta na Declaração Mundial sobre a Diversidade Cultural, pela UNESCO:

“a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, tradições e as crenças” (UNESCO, 2002: 1).

Além da menção da concepção da UNESCO, tomaremos como referência o conceito aceite nos dias de hoje definido por Edward Tylor em 1871:

“tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Tylor, 1871 *apud* Laraia, 2001:25).

### **3.2 - Identidade Cultural**

De acordo com Dopp e Vinha (2007), a palavra identidade deriva da língua latina *idem*, que tem como significado igualdade e continuidade. Estes autores referem que *identidade* foi definida pela filosofia e abrange a “permanência em meio à mudança e a unidade em meio à diversidade” (Plummer, 1996, *apud* Dopp *et* Vinha, 2007:2). Para Plummer, as mudanças sociais do século XX fizeram o termo identidade ganhar maior significado, visto que foram precisas várias crises e tensões sentidas pelas minorias sociais para se descobrir realmente quem uma pessoa é. Entre outras abordagens, o conceito de identidade tem sido interpretado segundo as perspectivas teóricas que passamos a referir:

- A teoria psicodinâmica, que encara a estrutura psíquica como uma identidade contínua, mesmo que gere conflitos, tais como a “crise de identidade”;
- A teoria sociológica, que relaciona a identidade com o interacionismo simbólico.

Nas duas teorias a identidade está relacionada com o *eu*, visto que dá ao Homem a possibilidade de refletir sobre a sua natureza e a sociedade a nível global através da linguagem e da comunicação, fazendo com que os indivíduos construam as suas identidades pessoais de acordo com a cultura onde estão inseridos (Plummer, 1996, *apud* Dopp *et* Vinha, 2007).

Esta ideia de Plummer vai ao encontro de Erikson, referido por Fernandes e Anastácio (2011:2), que entende a identidade como “uma relação entre o indivíduo e o seu grupo”.

De acordo com Férin *et al* (2008), as identidades, quer singulares ou plurais, estão em constante construção, não havendo identidades fixas. Férin *et al* (2008) fazem referência a Woodward que defende que as identidades se constroem de forma contínua e progressiva através da relação com o outro, fazendo-se notar através de manifestações de pertença a uma dada origem, território, cultura e língua comum. Tal perspetiva vai ao encontro das palavras de Alsina (1999) quando refere que a identidade cultural abrange o conjunto de características que um sujeito singular ou coletivo atribui para se sentir membro de uma determinada cultura. Por outro lado, Alsina alerta para o facto de a identidade ser uma relação dialética entre o *eu* e o *outro*, não existindo identidade sem o *outro*, ou seja, quando se trata a identidade própria, não se pode descurar a identidade alheia. A identidade cultural baseia-se, portanto, no sentido de pertença a uma comunidade com determinadas características. (Alsina, 1999). Desta forma, entende-se identidade cultural como um conceito em constante mutação, no qual um indivíduo se identifica pertencente a uma cultura diferenciando-se de uma outra.

Para Grinberg e Grinberg a construção da identidade passa por “um processo que surge da assimilação mútua e bem-sucedida de todas as identificações fragmentárias da infância que, por sua vez, pressupõem uma inclusão bem-sucedida das introjeções precoces” (Grinberg *et* Grinberg, 1998, *apud* Fernandes *et* Anastácio, 2011: 2). Assim sendo, o processo de construção da identidade começa na infância e decorre ao longo da formação académica, manifestando-se nos mais diversos percursos da vida.

### 3.2.1 – Construção de identidades e a Escola

Entende-se que a identidade é um conceito em permanente construção pela interação com os outros e que se começa a estruturar desde a infância pelo contacto com o *outro*. A ideia de que a identidade se gera continuamente e por meio da

heterogeneidade, edificando-se na base de ações demonstradas em comunidade, pela história, cultura e nas instituições que o indivíduo frequenta, torna claro que a escola tem um papel fundamental na formação de identidades, como pode favorecer a criação de entraves ou modificações na elaboração de significados e identidades. Moreira (*in* Moreira *et* Pacheco 2006) defende que, pela importância que a escola detém na vida dos elementos de uma sociedade e o compromisso que os professores têm na formação de indivíduos, pode assumir-se que os discursos desenvolvidos nos meios escolares são fundamentais na promoção da consciencialização dos estudantes sobre as suas identidades e as dos demais.

As identidades não são imóveis e imutáveis, mas mantêm-se em construção, reestruturando-se através da linguagem, abrindo a possibilidade de criar resistências, ou não, à criação de novos discursos onde se podem constituir diferentes posições. Posto isto, Moreira (2006) acredita que as escolas são espaços privilegiados para a construção e desconstrução de identidades, bem como locais de difusão de discursos que promovam o respeito pelas diversas identidades:

“Mudanças, portanto, são possíveis de serem incentivadas e catalisadas no espaço escolar, tanto pela crítica de identidades dominantes como pela compreensão do movimento de construção das identidades presentes nesse espaço” (Moreira, 2006 *in* Moreira *et* Pacheco 2006: 17).

Posto isto, torna-se compreensível o papel que a escola desempenha na construção de identidades bem como a promoção pelo respeito de identidades diversas.

### **3.3 - Cultura e desenvolvimento da criança**

Desde o momento em que nasce, o Homem tem necessidade de comunicar, de partilhar com o outro os seus interesses, necessidades, e de demonstrar afetos. Os primeiros passos na cultura de um ser humano são dados nas primeiras relações, interações, comunicações do bebé com os adultos e a família que o rodeia (Ramos, 2001).

Há diversos estudos acerca da comunicação e interação entre a criança e a mãe nas diversas culturas que demonstram que o processo de comunicação se inicia muito cedo, é bastante variado, enriquecedor e subtil. Ele processa-se através da conjugação dos vários sentidos e de expressões faciais e desempenham um papel essencial na harmonia psíquica e no crescimento social, cognitivo e afetivo do filho. Outro aspeto a considerar é que estes estudos comprovam que as formas de comunicação mãe-bebé são

condicionadas e diferem de cultura para cultura (Ramos, 2001). Este aspeto entende-se na medida em que o ser humano é um ser que tem na sua essência uma base social e cultural, tem igualmente necessidade de contacto, e transmite e atua de acordo com as referências e particularidades próprias da sua comunidade.

Esta perspetiva vai ao encontro de Lordelo, Fonseca e Araújo (2000) que expõem que os adultos agem e respondem, ajustam-se aos ambientes circundantes e às ações da criança, sendo que estas alterações de comportamento por parte do adulto costumam ser inconscientes. No entanto, estes comportamentos refletem-se no desenvolvimento da criança. De acordo com estes autores, há vários estudos (Miller *et Swason*, 1958; Kohn, 1969; Martin *et Johnson*, 1992) que abordam os comportamentos relativos ao cuidado das crianças condicionados pelas crenças dos adultos. Contudo, a forma como as crenças influenciam o relacionamento educativo da criança não é linear.

Acredita-se, no entanto, e as teorias ligadas ao desenvolvimento co-contrutivista e ecológico referem que o contexto atua e é de grande importância na dinâmica do indivíduo, ou seja, a cultura exerce um papel importante na relação que se desenvolve com a criança desde o berço. As práticas de cuidado dos filhos, assim como a sua educação, está dependente das crenças, valores, normas e referências determinadas pela cultura onde os pais e criança se inserem. Em contrapartida, ressalva-se que esta expressão da cultura nos cuidados das crianças não é direta, uma vez que o sistema de crenças é reelaborado pelos indivíduos que interagem, reconstruindo convicções particulares acerca da cultura geral (Lordelo, Fonseca *et Araújo*, 2000).

Desde a primeira infância que se demonstram diferenças individuais e culturais através de comportamentos e formas de comunicar, influenciados pelo meio onde se desenvolvem, pela região onde se encontram, pelos padrões culturais, pelas tradições da família onde se inserem e pela própria cultura (Ramos, 2001).

De facto, os pais são os primeiros educadores. A família é responsável pela socialização primária, na qual se reproduz as primeiras particularidades humanas e as primeiras interações sociais, transmitindo as especialidades características do grupo cultural a que pertence, como as referências, significações, valores e normas (Nunes, 2004).

As investigações levadas a cabo por Ramos (2001) esclarecem que as formas de comunicação são distintas, tanto a dos adultos como a das crianças. Para se analisarem ou se alterarem as interações entre pai-mãe-filho ou entre crianças, tem de se ter em consideração o contexto individual e a cultura onde se inserem, visto que estas

comunicações estão enquadradas num contexto multifacetado, familiar, sociocultural, singular e característico.

É pelo meio da interação, da comunicação, quer verbal ou não, dos cuidados, das estimulações do adulto para com a criança, contextualizado num determinado meio ecológico, cultural e familiar, que o ser humano começa a estruturar-se psíquica e culturalmente. Nestas interações a criança cria o seu primeiro contacto com o mundo e a sua cultura (Ramos, 2001).

A cultura conduz a forma como os seres humanos aprendem a comunicar, ao mesmo tempo que o indivíduo humano é um ser de cultura, produto e produtor da mesma. Determinadas características do indivíduo são preservadas e transmitidas pelo grupo a que pertence, tendo assim ele uma herança social e cultural, que se constitui por significados, referências, conhecimentos, normas de conduta e representações. É portanto, tudo aquilo que o elemento de um grupo aprende consciente e inconscientemente e que pode comunicar (Ramos, 2001).

Nos seus estudos, Mead (1930), referido por Ramos (2001), tentou demonstrar a forma como a cultura influencia precocemente o indivíduo, particularmente no que se refere ao assumir que as capacidades humanas são universais, conseqüentemente a forma como são expressas e manifestadas derivam da cultura onde o ser humano se insere. A autora, ao estudar a primeira infância, nomeou as vivências formadoras e os modelos de transmissão cultural, por meio de um processo de aprendizagem, como *enculturação*. Em 1951, a mesma estudiosa ao analisar a relação entre o bebé e o adulto em Bali, confirmou uma forma singular de transmissão de atitudes, movimentos corporais, que se realiza por meio de sensibilidades cinestésicas e cenestésicas, que influenciam e identificam a nível étnico o ser até à fase adulta, nomeando este processo por *aprendizagem cinestésica*.

A criança adota desde muito cedo as posturas e gestos fomentados pelos elementos da sua cultura, tornando-se cada vez mais semelhantes, tal processo inclui-se na enculturação (Ramos, 2001).

Entende-se, então, que a cultura exerce influências a vários níveis: nos significados, na comunicação, no sistema de valores, na educação, e que começa a desenvolver-se logo nos primeiros anos de vida, condicionando o ser humano desde a relação mãe-filho até à vida adulta.

Por outro lado, a interpretação e entendimento que os pais desenvolvem em relação ao desenvolvimento, à estrutura e aos comportamentos da criança é construído e



compartilhado pelos elementos de um grupo, bem como é transformado tendo em conta a perspectiva que os pais têm em relação aos que os rodeia. Desta forma, aquilo que os pais entendem acerca da evolução da criança, bem como o que esperam dela, prende-se com o contexto espacial, temporal, social e cultural onde estes estão. As próprias expectativas dos pais podem orientar o crescimento dos filhos:

“As expectativas precoces dos adultos tendem a pressionar as crianças em direção à emissão precoce de alguns comportamentos, uma vez que há mais estimulação e atenção, reforçando a ideia da influência recíproca e bidirecional entre pais e filhos” (Kobarg, Sachetti *et* Vieira, 2006: 100).

As atitudes que os pais demonstram em relação aos seus filhos, que dependem da cultura dos mesmos, podem ser denominados por *sistemas culturais de crenças parentais* ou *etnoteorias parentais*, que depois de reproduzem nas práticas relacionadas com os cuidados da criança que condicionam a saúde e crescimento da mesma (Kobarg, Sachetti *et* Vieira, 2006).

### **3.4 - Relação entre Educação - Cultura**

A educação constitui um meio da aprendizagem da cultura, dela vem a necessidade e vontade de viver em conjunto e de estabelecer, através da execução de projetos comuns, a união do grupo. De acordo com a declaração da UNESCO, a educação tem como principal finalidade o desenvolvimento do Homem na sua vertente social. A educação é definida: “como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum” (Delors, 1998:51).

De acordo com Peres (1999), a educação situa-se e alterna-se entre a realidade e a idealidade. No seguimento desta ideia, o autor não acredita na existência de uma educação que não tenha como objetivo a realização futura de um programa social, mesmo que este tenha por base exemplos do passado. Peres (1999) explica que o ser humano oscila entre a busca de novos modelos e a preservação dos velhos referenciais. Assim sendo, a educação ocorre num contexto delimitado e específico, visto que o processo educativo desenrola-se em torno dessas situações concretas e do desenvolvimento das teorias científicas. Neste sentido, o ato educativo constitui-se de um processo cultural em que a educação resulta da cultura: “Cultura e educação estão intimamente ligadas como verso e reverso de uma mesma realidade. É impossível

determinar onde acaba o educativo e principia o cultural e seria absurdo separá-los” (Hummel, 1979:234 *apud* Peres, 1999:42).

Para Laraia (2001), o comportamento humano é influenciado pela aprendizagem, por um processo que denomina por endoculturação. Esta ideia vai ao encontro das palavras de Gomes quando fala da aprendizagem nas sociedades tribais:

“(...)podemos observar que a *endoculturação*, a introdução dos novos seres na cultura, dava-se pela reprodução dos arquétipos do passado realizada através dos processos educacionais. O homem é introduzido na cultura na medida em que aprende e repete os modelos de conduta advindos do passado” (Gomes, 2010: 63).

Por endoculturação entende-se o método cultural pelo qual os elementos de uma sociedade aprendem as formas de viver e conviver na comunidade na qual se inserem. Neste sistema, os indivíduos, desde que nascem, desenvolvem, interiorizam e apreendem todo o conjunto de valores normas, símbolos, significados, crenças e conhecimentos da sociedade a que pertencem, são desta forma influenciados por um padrão cultural. Este processo social envolve a assimilação e a apropriação da cultura. Começa na infância através da família e amigos, continua na escola, nos lugares de culto, nos espaços de lazer, nos locais de trabalho, na pertença a partidos políticos e outros grupos sociais (Assis *et* Nepomuceno, 2008). Esta pode ocorrer de forma contínua por meio de instituições que se servem de métodos formais para transmitir informações, ou de forma assistemática pela construção de conhecimento que cada indivíduo faz no seu dia-a-dia. Assim, a aprendizagem da cultura de forma a inserir um indivíduo em sociedade ocorre tanto em instituições formais, como é o caso da escola, ou pelo convívio com outros elementos do grupo.

Do mesmo modo que a endoculturação se processa de várias formas e em diferentes contextos, também a educação decorre nos mais diversos locais e momentos sociais, proporcionando um conjunto de experiências, relacionamentos e ações, restringidos apenas pelo sistema material e simbólico da sociedade de uma específica época histórica:

“São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico...” (Dayrell, 1992, *apud* Dayrell 1997:8).

Através da educação as pessoas criam vínculos sociais, prevenindo a exclusão social. Contudo, na opinião da UNESCO, a educação não tem como finalidade única o aqui e agora, mas sim a preparação do futuro. A educação pode oferecer suportes

culturais para que as pessoas possam refletir e responder a perguntas tais como: “viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade” (Delors, 1998:60).

A educação não se deve limitar apenas à inclusão um indivíduo dentro da sua sociedade, para que este entenda as normas, valores e crenças, construindo o seu conhecimento acerca do contexto onde está inserido, mas sim dar-lhe bases para entender o mundo: “A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (Delors, 1998:48).

Em síntese, a cultura é o conjunto de saberes, crenças, referências, valores, hábitos, tradições, incluindo todas as formas de arte e modos de convivência que um ser humano detém como elemento pertencente a um grupo. Todo o indivíduo possui um padrão cultural e age segundo o mesmo. O processo de aprendizagem da cultura inicia-se desde a mais tenra idade, sendo que os primeiros educadores agem de acordo com as referências culturais que possuem, ajustando-as ao novo membro da sociedade. Por outro lado, a identidade cultural é construída na relação com o outro. Neste processo, o ser humano identifica-se como membro integrante de um determinado grupo, distinguindo-se dos restantes. A identidade cultural começa a ser traçada na infância e desenvolve-se ao longo da vida do indivíduo. Como a identidade está em constante construção e evolução, acredita-se que a escola desempenha um papel fundamental na mesma, podendo até a escola ser fundamental para o respeito das diferentes identidades. A escola é, assim, um local formal onde ocorre a aprendizagem da cultura. Além disso, a educação tem como finalidade transmitir tudo aquilo que é possível comunicar aos novos elementos para se tornarem membros ativos e cooperantes da vida em sociedade. Desta forma, cultura e educação não se separam. A forma de educar depende dos padrões culturais pelo qual o educador se orienta, bem como a educação é a forma de transmissão de uma cultura.

## **4 – PROFESSOR INTERCULTURAL**

#### 4.1- Multiculturalidade e Interculturalidade

Castles (2005) explica que no passado se esperava que o migrante ficasse definitivamente no país de destino e não tivesse mais ligações com a sua terra de origem. Previa-se que os seus descendentes fizessem a *assimilação* da sociedade recetora, isto é, que realizassem a aprendizagem da língua, hábitos e costumes sociais e culturais, o que implicava uma *transferência de lealdade* para o novo país e a adoção de uma *nova identidade nacional*. A assimilação levaria à incorporação dos imigrantes e dos seus descendentes na qualidade de novos cidadãos. No entanto, em meados do século XX, surgiram em vários países da Europa sistemas de recrutamento de trabalhadores temporários e nem todos os países pretendiam a assimilação dos imigrantes. Estes imigrantes eram temporariamente integrados em determinados subsistemas sociais (mercado de trabalho e segurança social), mas excluídos de outros (participação política e cultura nacional). Ao mesmo tempo, verificou-se também a reunificação das famílias, formaram-se comunidades e surgiram as minorias étnicas.

O próprio conceito de etnia surgiu igualmente nesta segunda metade do século XX. Após o genocídio de milhões de judeus e ciganos durante a II Guerra Mundial, cientistas e políticos debruçaram-se sobre a questão da *raça*, dando um maior relevo à questão da cultura. Assim sendo, começaram a focar-se nas características e padrões culturais, desvalorizando as hereditárias e físicas, e passaram a distinguir os grupos humanos por grupos étnicos, ao invés da antiga categorização física ou racial (Cabecinhas, 2007).

Os acontecimentos ao longo do século passado revelaram que a assimilação cultural foi ilusória, dado que as comunidades étnicas fizeram prevalecer as suas línguas e culturas. Os imigrantes estabeleceram associações culturais, locais de culto e negócios étnicos. Surgiu então o conceito de multiculturalismo. Este termo obrigava ao abandono do mito dos Estados-nação homogêneos e monoculturais e requeria o direito de preservação da cultura e da criação de comunidades, juntamente com a igualdade social e a proteção contra a discriminação (Castles, 2005).

Dada a evolução das migrações e as transformações das sociedades, na segunda metade do século XX, de acordo com Peres (1999:48), desenvolveram-se quatro grandes modelos ideológicos acerca da multiculturalidade:

- *assimilacionista* - interpreta a diversidade e a diferença como sinais de perigo à coerência e união da sociedade recetora que possui a cultura dominante e dominadora. Esta postura em sociedades com grandes diferenças étnicas gerou vários conflitos.

- *integracionista* – esforça-se por desenvolver a unidade através da diversidade e acredita na igualdade de direitos para todos os cidadãos. Apesar desta ideologia ser bem intencionada, atua em campos duvidosos.

- *pluralista* – encara de forma positiva a diferença cultural e procura respeitá-la, assim como promover o seu respeito. Ultrapassa o direito à diferença, pois considera que cada grupo deve preservar e fomentar as suas características culturais, no meio da sociedade recetora.

- *intercultural* – admite a aceitação e valorização da diferença, bem como a possibilidade da comunicação e diálogos multiculturais. Pretende a elaboração de uma comunidade aberta, ciente do choque de culturas, porém encontra-se equitativamente determinada a trabalhar a crítica e a postura ética pela proteção dos princípios e valores humanos que defendam a diversidade.

A compreensão de determinados conceitos prende-se com o contexto socio-histórico no qual se compreendem determinados termos:

“os conceitos, tal como as teorias são representações e construções sociais que emergem numa determinada época histórica (...) cada época é caracterizada por uma configuração subterrânea, que desenha a sua cultura, por uma grelha conceptual do saber tornado possível, pelo discurso científico e pela produção de vários enunciados” (Peres, 1999:49).

Posto isto, propõe-se tentar compreender alguns conceitos para compreender o que é interculturalidade.

Para Alsina (1999) todas as culturas têm uma raiz pluricultural, pois cada uma se formou a partir de contactos entre diferentes comunidades. Nesta linha de raciocínio, pluriculturalidade é então: “um estado de coisas ou uma descrição de fragmentos originários de uma cultura” (Alsina, 1999:72). Para este autor, o conceito de pluricultural compreende uma descrição de uma situação composta por diversas culturas. Por outro lado, o conceito de multiculturalidade é uma ideologia que apreende a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço real, mediático ou virtual. Estas definições são semelhantes às definidas por Leurin, para o qual multicultural se trata de:

“a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais, nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos, qualquer que seja o seu estilo de vida. Pluricultural é quase um sinónimo, indica simplesmente a existência de uma situação particular” (Leurin, 1987, *apud* Peres, 1990:50).

Em contrapartida, surge o conceito de interculturalidade referente à relação de respeito entre as culturas que ocorre numa sociedade plural, trata-se da dinâmica existente entre comunidades culturais distintas (Alsina, 1999). Na mesma linha de pensamento de Alsina, encontramos a definição de Leurin (1987) referida por Peres (1990). Para o autor, intercultural não se circunscreve à descrição de um cenário específico, trata-se antes de um procedimento de carácter social no qual os elementos são convidados a participar de forma positiva e a estarem cientes da interdependência. Além de ser um processo dinâmico, é também uma filosofia e política que tem como objetivo esse mesmo processo social.

Para Catherine Walsh (2001), interculturalidade, além de um percurso com vista ao intercâmbio, é também um espaço para relacionamento e um objetivo a realizar:

“[a interculturalidade é] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, económicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados (...) Uma meta a alcançar” (Walsh, 2001 *apud* Candau, 2008:52).

Na perspetiva de Candau (2008), uma sociedade multicultural aberta e interativa, onde a interculturalidade seja uma realidade, torna-se numa sociedade mais democrática e inclusiva. Esta autora defende que se deve promover uma educação de reconhecimento do outro, numa perspetiva intercultural, onde haja diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais.

Para se promover uma educação aberta à interculturalidade, convém lembrar que o processo de interculturalidade necessita de uma leitura a nível global, multidimensional e multi e interdisciplinar, visto que está intimamente ligado à comunicação, à abertura ao outro, às culturas, às línguas e aos relacionamentos internacionais. O próprio conceito de interculturalidade inclui noções como relação, processo, dinâmica, a consciencialização de identidades, quer individuais, quer coletivas, das relações que os elementos desenvolvem dentro e fora do grupo de pertença. A interculturalidade impõe questões de reflexão relacionadas com análises, ações, identidades, sentido de pertença, significados culturais e sociais, valores coletivos e próprios de cada um (Ramos, 2001).

As questões que surgem do pluralismo, da multiculturalidade, que se situam na grande temática intercultural, requerem o desenvolvimento de competências a vários

níveis, como social, cultural, comunicacional e pedagógica. Estas competências precisam de ser desenvolvidas com base em experiências de alteridade e diversidade, de forma a conciliar o universal e o particular. Devem ser construídas com recurso a estratégias e aprendizagens cognitivas objetivas que visem o entendimento e a comunicação intercultural. Porém, estas competências não são apenas de carácter individual, ou seja, as que facilitam as relações sociais equilibradas e saudáveis entre seres e culturas, mas também se trata de competências de cidadania, visto que possibilitam a vivência democrática em sociedade (Ramos, 2001).

Micheline Rey Von Allmen, citado por Peres (1999), acredita que é necessário existirem os seguintes pontos-chave para a interculturalidade ser uma realidade:

- a confirmação da presença de diversas representações, significados e valores;
- o estabelecimento de comunicações, relações entre as várias representações e ideologias.

- a existência de diálogo e de relacionamento entre os indivíduos de grupos com características distintas, cujas referências podem ser diversificadas, mas também partilhadas.

- a abertura ao questionamento de forma descentrada e recíproca, de forma a suprimir as perspetivas egocêntricas sobre o mundo e os relacionamentos humanos.

- a concretização de um relacionamento baseado na argumentação dialogada, que proporcione alterações concretas quer a nível de tempo, quer no espaço. Quando existe este diálogo, as culturas e identidades passam por mudanças e cada uma coopera com as outras.

Todos os autores concordam na medida em que a interculturalidade se trata de uma ação a desenvolver em sociedades multiculturais e que requer dinâmica e comunicação entre as diversas culturas. Para sintetizar, referimos a distinção entre multicultural e intercultural elaborada por Cortesão e Pacheco:

“multicultural: entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que – intercultural – é visto como um percurso agido em que a criação de igualdade de oportunidades supõe o conhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma intervenção crescente, o seu enriquecimento mútuo” (Cortesão *et* Pacheco, 1991:34).

## **4.2 - Comunicação Intercultural**

O ser humano é um ser social e, para se relacionar com os outros indivíduos, necessita de comunicar. A noção de comunicação vem do latim *communicare* e tem



como significado pôr em comum. Posto isto, este processo necessita de um emissor e um recetor igualmente ativos, visto que é necessária a ação e interesse de ambos. A comunicação consiste assim numa troca contínua de informações de diversas dimensões, de influências recíprocas entre indivíduos levando a retroações variadas, condicionando o comportamento. Este conceito é complexo e possibilita a reflexão sobre as interações entre indivíduos, os seus contactos, relações entre si e entre a sociedade e a cultura (Ramos, 2001).

Todas as comunidades, quer humanas, quer animais, servem-se e formam-se pela comunicação. Este fenómeno comunicativo estabelece-se e transforma-se nos diversos espaços sociais, desde a família, a escola, locais de trabalho, de lazer, nos mais variados contextos. Nos dias de hoje, a comunicação depara-se com diversas transformações devido à globalização, às mudanças sociais, políticas e culturais, e ao desenvolvimento tecnológico que permite a existência de novos instrumentos e tecnologias de comunicação. No entanto, todos os tipos e formas de comunicação são interativos, irreversíveis e geridos num meio físico ou virtual e sociocultural específico, tendo em conta todos os sistemas onde se insere. Por outras palavras, a comunicação contém mensagens, interações compreendidas num contexto que as produz e as realiza. Trata-se de uma relação entre indivíduos, que abarca as mensagens verbais e não-verbais, como expressões físicas, gestos, posturas e condutas. Sempre que há um encontro entre indivíduos, que promova a interação entre os mesmos, a comunicação está presente, visto que qualquer comportamento social comporta em si um valor comunicativo (Ramos, 2001).

Para Ramos (2001), os comportamentos, situações, objetos, não podem ser descontextualizados, nem compreendidos fora do seu meio sociocultural, eles requerem as representações, significações e valores relacionados com a cultura onde se inserem, visto que a comunicação tem na sua base padrões culturais:

“A comunicação é um fenómeno social complexo, cada acto de transmissão de uma mensagem estando integrado numa matriz cultural, constituindo a comunicação social o conjunto de códigos e de regras que tornam possíveis e mantêm as relações e as interações entre os membros de uma mesma cultura ou subcultura” (Ramos, 2001:159).

De acordo com Alsina (1999), todo o ser humano foi socializado numa determinada comunidade linguística, na qual adquiriu competências comunicativas. Logo, para contactarmos com pessoas que falam uma outra língua, temos de ter conhecimento de uma língua comum para podermos interagir.

A língua é por si o meio pelo qual uma cultura partilha as suas crenças, valores, referências, regras, é igualmente o instrumento que possibilita o ser interagir com outros elementos do seu grupo, assim como é a maneira pela qual o indivíduo pensa e expressa o seu raciocínio (Samovar *et al.*, 1981 *apud* Ramos, 2001). Porém, não basta ter uma língua comum para haver uma comunicação intercultural eficaz, é também imprescindível ter conhecimento da outra cultura. Se analisarmos a comunicação interpessoal, esta não se cinge somente à linguagem verbal, mas envolve também a espacial, tátil, isto é a linguagem não-verbal. Desta forma, para haver comunicação entre duas pessoas de culturas distintas é necessário ter conhecimento da outra cultura para entender o significado da comunicação gestual, da linguagem não-verbal, do interlocutor. É essencial na comunicação intercultural o interesse pela outra cultura, de forma a conhecê-la tal como ela na realidade é (Alsina, 1999).

Por outro lado, Alsina (1999) alerta para a necessidade de conhecermos a nossa própria cultura, pois muitas vezes ao comunicarmos transmitimos valores de forma inconsciente. A comunicação intercultural implica ter consciência da própria cultura.

Na comunicação intercultural é necessário assumir que os mal-entendidos são práticas comuns e frequentes, visto que se estes já ocorrem com falantes da mesma língua e da mesma cultura, entre culturas distintas serão mais frequentes. Alsina (1999) refere que é importante desenvolver a capacidade de *metacomunicação*, isto é, desenvolver a capacidade de explicar o que se pretende dizer quando se comunica algo, não só o sentido da mensagem, mas também o significado do que se pretende dizer e os efeitos que se pretendem causar com a mesma. Desta forma, na comunicação intercultural devem-se evitar os subentendidos, mas sim falar de forma explícita.

Na perspetiva de Ramos (2001), os problemas que decorrem na comunicação intercultural advêm, na sua maioria, das diferentes perceções acerca dos objetos e situações sociais. A autora define perceção como o fenómeno pelo qual um ser seleciona, analisa e valoriza os agentes exteriores.

Todas as culturas influenciam e constroem perceções acerca do mundo que as rodeias. Estas perceções produzem-se, assim, de forma diferenciada, pelo sistema de valores, comportamentos, crenças, significações e referências acerca do meio. Ramos (2001) acrescenta e realça a ideia de Samovar *et al.* (1981) para referir que a base da comunicação intercultural é a compreensão de que o mundo, que percebemos, no qual comunicamos e sobre o qual construímos mensagens para transmitir informações, pode não ser o mesmo mundo experimentado pelo ser de outra cultura.

De forma generalizada, a comunicação pode entender-se como uma interação entre dois seres que partem e conferem significados comuns nas diversas formas comunicativas, verbal e não-verbal. Contudo, estas referências não são inatas, elas são aprendidas e diferem consoante a idade, sexo, classe social, profissão, região, ou seja, divergem consoante a cultura. Posto isto, elementos de culturas distintas podem construir perceções sociais diversificadas, são capazes de compreender significados diversos às mesmas situações, objetos e realidades, o que desta forma pode criar incompreensões e conflitos (Ramos, 2001).

Além disso, como já foi referido, a língua é parte integrante do modo de pensar. Para favorecer o fenómeno de comunicação intercultural é necessário admitir a diversidade de formas de pensar como uma realidade que está pendente do uso da língua nas várias culturas, e que mesmo dentro de uma cultura, a mesma palavra pode ter significados diferentes, de acordo com o grupo que a verbaliza (Ramos, 2001).

O estilo de comunicação é assim desenvolvido de acordo com a cultura em que se insere. Se em determinadas culturas são mais visíveis as comunicações verbais, noutras prevalecem o toque, as interações físicas e corporais. Desta forma, as línguas também se traduzem e se modificam de acordo com o meio onde são utilizadas e o estilo de comunicação que os seus utilizadores detêm (Ramos, 2001).

Tendo por base estas noções, Alsina (1999) salienta que a comunicação é, portanto, indispensável para a prática da interculturalidade, para o relacionamento equilibrado entre dois seres de culturas distintas. Para sustentar tal afirmação refere Eilul (1993) que defende cinco condições necessárias para a existência de comunicação entre culturas que coexistem num mesmo espaço social:

- A diferenciação entre grupos, assumir a existência de grupos com culturas distintas num mesmo espaço;
- A compreensão tendo em conta a diferença;
- O reconhecimento recíproco, reconhecendo o *outro*;
- A aceitação de forma a admitir as diferenças;
- A não monopolização dos meios de comunicação por nenhum grupo, cada um deve ter os seus meios permitindo a comunicação dentro do grupo e intercâmbios de informação entre os diferentes grupos.

Para finalizar, convém realçar que a comunicação deve ocorrer num clima de igualdade e que a comunicação intercultural deve estar contextualizada, visto que ocorre

num determinado espaço, tempo e situação que tem implicações no processo comunicativo (Alsina, 1999).

### **4.3 - Diálogo Intercultural**

Numa altura em que se entende que vivemos numa sociedade multicultural e se afirma a necessidade da existência de comunicação intercultural de forma a permitir a convivência entre culturas de forma democrática, melhores relações interpessoais e equidade de oportunidades, reconhece-se a necessidade de diálogo intercultural. É certo que todo o ser humano possui a sua origem e cultura e pode enriquecer a sua identidade se se permitir aprender com aqueles que têm uma cultura diferente da sua. Sempre que se reconhece a importância de conhecer o *outro*, abre-se caminho para o diálogo e para a interação.

A preocupação e a consciência por parte do Conselho da Europa de que vivemos num mundo cada vez mais plural, onde a globalização acentua a heterogeneidade e a diversidade cultural e de que é necessário preservar e promover os direitos humanos, a democracia e o estado de direito, levaram à criação de um Livro Branco sobre o diálogo intercultural. A promoção do diálogo intercultural tem sido uma das preocupações do Conselho ao longo dos últimos anos. Na Primeira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo dos estados membros (1993) reconheceu-se que a diversidade cultural era um património rico e que a tolerância promove uma sociedade aberta. Na Terceira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo (2005) foi reconhecido que o diálogo intercultural seria um processo adequado e promotor da consciencialização, do entendimento, da reconciliação e da tolerância, bem como um método ideal para evitar conflitos e defender a integração e a união da sociedade (Conselho da Europa, 2008). Em 2006, por decisão do Comité de Ministros, propôs-se a criação de um Livro Branco sobre o diálogo intercultural. Este Livro pode ser encarado como um roteiro de políticas e boas práticas, recomendações para ação futura, um instrumento central de apoio à elaboração das estratégias nacionais para o diálogo intercultural abrangendo quatro áreas de ação: a educação, a juventude, os media e as migrações.

O Conselho da Europa, no Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, começa por reconhecer que o diálogo intercultural é urgente nos dias de hoje, visto que o mundo é um lugar onde há cada vez menos certezas e está repleto de diversidades. Acredita que é necessário haver diálogo para minorar e ultrapassar as distâncias ideológicas quer

sejam elas a nível étnico, religioso, linguístico ou nacional, com o objetivo de defender a unidade social e prevenir a ocorrência de conflitos (Conselho da Europa, 2008). Este Livro Branco define diálogo intercultural como: “uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes” (Conselho da Europa, 2008: 13). Considera essencial para o diálogo intercultural a liberdade, a capacidade de expressão e a capacidade de ouvir o *outro*. Este processo é bastante benéfico:

“contribui para a integração política, social, cultural e económica, assim como para a coesão de sociedades culturalmente diversas; favorece a igualdade, a dignidade humana e o sentimento de objetivos comuns; visa promover uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo, reforçar a cooperação e a participação (ou a liberdade de escolha), permitir o desenvolvimento e a adaptação dos indivíduos e, por último, promover a tolerância e o respeito pelo outro” (Conselho da Europa, 2008: 21).

De acordo com o resumo do Relatório Mundial da UNESCO *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (2009) um dos obstáculos ao diálogo intercultural é a forma como se encara a cultura, como entidade fixa e fechada em si mesma. Ao conceber-se a cultura desta forma, ignorando a interdependência e interação entre culturas, retiramos a permeabilidade das fronteiras culturais e a criatividade que o Homem exerce sobre elas. Quando se reconhece que sempre houve intercâmbios culturais, sob diversas formas, podemos refletir sobre a possibilidade de evolução conjunta através da interação mútua. Desta forma, no caminho do diálogo intercultural, teremos de superar os estereótipos culturais, através da sensibilização para a história e para a compreensão dos diferentes códigos culturais, isto é, pelo desenvolvimento de competências interculturais:

“O diálogo intercultural depende em grande medida das competências interculturais, definidas como o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós. Essas capacidades são de natureza fundamentalmente comunicativa, mas também compreendem a reconfiguração de pontos de vista e conceções do mundo, pois, menos que as culturas, são as pessoas – indivíduos e grupos com as suas complexidades e múltiplas expressões - que participam no processo de diálogo” (Relatório Mundial da Unesco, 2009:9).

Esta ideia descrita no Relatório vai ao encontro das palavras de Ramos (2009) que defende que o diálogo intercultural e a compreensão recíproca entre comunidades de culturas distintas dependem do desenvolvimento de competências de comunicação intercultural, referindo que é necessário:

. Divulgar e aumentar a compreensão da cultura e o entendimento dos processos do funcionamento da cultura, considerando-os distintos entre si;

. Perceber e aceitar o lado do *arbitrário*, bem como a condicionalidade presente em todas as formas de cultura;

. Construir instrumentos e trabalhar atitudes que conduzam à compreensão e aceitação de diferentes culturas e grupos étnicos-culturais distintos;

. *Aprender a conhecer-se a si mesmo* – cada indivíduo necessita ter consciência dos seus próprios preconceitos, das suas condutas etnocêntricas e egoístas, do seu modo de comunicação, bem como reconhecer que não comunica apenas de forma consciente e deliberada, mas também de modo inconsciente e em todos os momentos que interage com o que o rodeia;

. Despertar a curiosidade e a descoberta pela compreensão do *sentido* de normas e valores, bem como dos quadros de referência pertencentes aos outros;

. Estar atento, ouvir e colocar-se no lugar do outro, no intuito de perceber o que rodeia pela sua perspetiva, promovendo a descentração e desenvolvendo a empatia, reconhecendo o sujeito com a sua individualidade e singularidade;

. Disponibilizar tempo para comunicar, de forma a compreender cada situação e as mensagens da comunicação não-verbal, respeitando os ritmos e estilos característicos de cada ser e cultura;

. Incentivar a realização de estratégias e ações educativas e pedagógicas interculturais, que tenham em vista a descentração, a promoção do respeito e o reconhecimento do *outro* e das diversas identidades;

. Assegurar a realização de uma formação apropriada dos profissionais, nomeadamente dos ligados à área da educação e formação, assim como, apostar na formulação de programas, recursos didáticos, e currículos de aprendizagem voltados para a consciencialização intercultural;

. Empregar de forma útil e adequada os meios de comunicação social, especialmente os media audiovisuais;

. Proceder ao incentivo da aprendizagem de línguas estrangeiras, preservar a variedade linguística e defender as línguas maternas.

Para que o diálogo intercultural seja uma realidade, o Livro Branco acrescenta às ideias de Ramos, que são necessárias aplicar várias medidas de governação democrática da diversidade cultural, como aprimorar a cidadania e a participação democrática, desenvolver e ensinar competências interculturais, criar/aumentar espaços reservados ao diálogo intercultural e tornar o diálogo intercultural uma dimensão internacional (Conselho da Europa, 2008).

O Relatório Mundial da UNESCO (2009) por sua vez, defende que o sucesso do diálogo intercultural depende mais da capacidade de ouvir, da flexibilidade cognitiva, da empatia, da humildade e da hospitalidade do que do conhecimento dos outros:

“A chave para um processo de diálogo intercultural frutífero está no reconhecimento da igual dignidade dos participantes. Pressupõe reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, os costumes e tradições dos participantes e os esforços por estabelecer um contexto culturalmente neutro que facilite o diálogo e que permita às comunidades expressar-se livremente” (Relatório Mundial da UNESCO, 2009:10).

Entende-se, então, que além das capacidades comunicativas necessárias ao diálogo intercultural, é impreterível garantir os direitos humanos para que o diálogo seja possível ser realizado de forma livre, democrática e de igual para igual, no qual todos os intervenientes sejam participativos, tanto no papel de comunicadores como no de ouvintes. Convém ainda salientar que o Livro Branco não tem como público-alvo apenas responsáveis políticos e administradores, mas também educadores, meios de comunicação social e organizações da sociedade civil, referindo que: “os educadores desempenham, a todos os níveis, um papel essencial na promoção do diálogo intercultural e na preparação das gerações futuras para o diálogo” (Conselho da Europa, 2008: 40).

#### **4.4 - Educação Multicultural e Educação Intercultural**

Cardoso (1996) explica que a definição de educação multicultural tem variado ao longo do tempo de acordo com as ideologias de cada governo. O autor, baseando-se nas palavras de Carrington e Short (1989), define educação multicultural como a totalidade de estratégias de carácter organizacional, curricular, pedagógico, a todos os níveis, desde o sistema até ao funcionamento da classe, que têm como fim a promoção de entendimento e tolerância entre os elementos dos diferentes grupos étnicos, adquirida pela alteração da perceção e conduta dos indivíduos, tendo por base planos curriculares que manifestem a variedade de culturas e a existência de diversos modos de vida (Cardoso, 1996). Na perspectiva de Banks (2002), a definição de educação multicultural tem os mesmos objetivos descritos por Cardoso, mas aponta em direção à criança:

“a educação multicultural é um processo cujos objectivos principais são ajudar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a ter acesso a oportunidades educativas iguais, e ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes percepções e comportamentos transculturais positivos” (Banks, 2002:527).

Ambas as definições demonstram o mesmo objetivo de impulsionar o respeito pelas diferenças em idades escolares, tendo Banks acrescentado a igualdade de oportunidades entre alunos.

Banks (2002) explica ainda que existem diversos paradigmas e estratégias e descreve as três principais abordagens à educação multicultural:

- *abordagens ao conteúdo* – entende que a educação multicultural passa por modificações do currículo nas diferentes áreas.

- *abordagens ao aproveitamento* – acredita na educação multicultural como o conjunto de objetivos, teorias e estratégias que preveem o desenvolvimento e melhoria do desempenho escolar, com vista ao sucesso, de todos os alunos dos diversos grupos culturais.

- *abordagens à educação intergrupos* – tem como fim auxiliar os alunos a desenvolver atitudes positivas relativamente aos diferentes grupos sexuais, raciais e culturais.

De acordo com o autor, estas abordagens na teoria podem ser distintas, contudo, na prática elas aparecem com frequência misturadas e inter-relacionadas. Explica que o objetivo da abordagem à educação intergrupos muitas vezes serve-se de intervenções no currículo com vista à alteração da atitude por parte dos alunos.

O mesmo autor, citado por Ferreira (2003), refere que a educação multicultural é um processo cujas características e finalidades necessita do trabalho conjunto de professores e direções escolares. Banks, referido por Ferreira (2003), define então as cinco dimensões da educação multicultural:

- a) *a integração dos conteúdos*, no qual os docentes incluem conteúdos de diversas culturas para desenvolver conceitos-chave, princípios, teorias e problemas relativos às suas áreas;

- b) *o processo de construção de conhecimento*, encarado como a maneira como os docentes auxiliam na compreensão, investigação e determinação dos alunos e na forma como os preconceitos, referências e perspetivas interferem numa disciplina e têm implicações na maneira como o conhecimento é construído;

- c) *A redução dos preconceitos* refere-se às atividades, lições, unidades de ensino, materiais planeados pelos professores para os alunos que têm em vista o aumento de atitudes positivas relativamente aos diferentes grupos, como a utilização de materiais multiétnicos com imagens positivas dos diversos grupos;



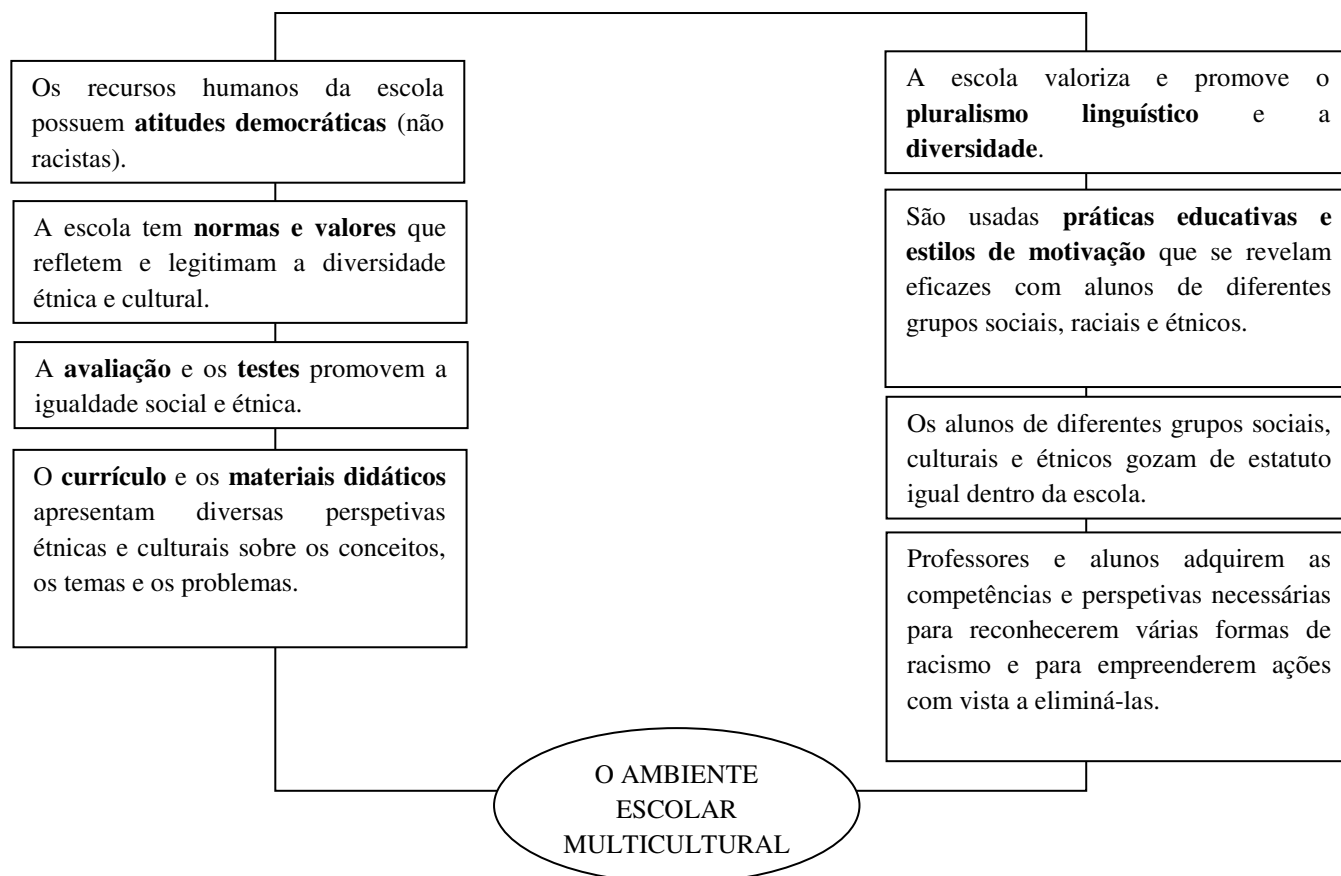
d) *Uma pedagogia igualitária (equitativa)* surge quando o docente adequa a sua forma de ensinar para facilitar o desempenho acadêmico e sucesso educativo dos alunos que pertencem aos diversos grupos. Acredita-se que o sucesso é alcançado mais facilmente através de atividades de aprendizagem cooperativa, em vez do tipo de ensino competitivo. Por outro lado, os diversos alunos, independentemente do grupo ao qual pertencem, devem sentir-se em igualdade perante os outros colegas, a escola deve valorizar as interações entre os grupos e os alunos devem trabalhar em conjunto;

e) *Uma cultura de escola e uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural* acontece no momento em que a cultura e a organização da escola são reestruturadas promovendo o tratamento equitativo e igual de todos os alunos pertencentes a diversos grupos sexuais, étnicos e raciais. Para esta dimensão existir necessita que o sistema escolar seja reconstruído, tanto a nível de atitudes e percepções, como currículo, materiais didáticos, estratégias dos professores e direção da escola.

Banks (2002) acredita que através da educação multicultural, os estudantes devem aprender a desenvolver as suas consciências críticas, interpretar o passado e presente, identificar as suas posições e interesses, de forma a construírem conhecimentos, desenvolverem capacidades, para participarem de forma ativa e democrática numa sociedade pluralista.

Na perspetiva de Banks (2002), para se desenvolver com sucesso a educação multicultural toda a escola deve ser reestruturada e transformada em todos os seus setores para incentivar à reflexão sobre a diversidade racial e cultural para que todos os alunos dos diversos grupos culturais, raciais e étnicos possam experienciar a igualdade educativa. Banks envolve as várias dimensões escolares, atitudes, normas, valores da escola e dos elementos que dela fazem parte, a questão do currículo, dos materiais didáticos e da avaliação, a promoção da valorização da diversidade linguística, as práticas educativas e o próprio estatuto dos estudantes.

Figura 4.2: O Meio Escolar Multicultural



(Fonte: Banks, 2002:551)

É de notar que Banks (2002), ao referir atitudes democráticas, fez questão de sublinhar não racistas. Esta ideia de que a educação multicultural passa pela dimensão da educação antirracista foi defendida por Cardoso (1996), na qual prevê que as estratégias educativas devem passar pela promoção da igualdade racial.

Porém, para Cardoso (1996), a educação multicultural não se pode cingir ao espaço/ meio escolar:

“a educação multicultural implica outros níveis e actores exteriores ao cenário da sala de aula, é um processo progressivo de mudanças envolvendo toda a educação básica e todos os alunos. Rejeita e combate o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e nas sociedades. Aceita e defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades. Implica ajustamentos no currículo... [...] Procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e acção que permita aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades” (Cardoso, 1996:9).

Ferreira (2003) alerta para a distinção entre multicultural e intercultural, citando Martine Abdallah-Pretceille, os conceitos pluralismo cultural ou multiculturalismo indicam a verificação de carácter descritivo e a ideia de relacionamento social e cultural originadas pela junção de culturas, enquanto o conceito de intercultural remete para a

inter-relação dos elementos dessas culturas. No entanto, os termos educação multicultural e educação intercultural são usados com o mesmo significado e sentido, estando o primeiro mais ligado aos países de cultura anglo-saxónica e o segundo aos países de origem romântica. Desta forma, há, inclusive, autores que referem a educação multicultural/intercultural ou multi/intercultural. Ferreira (2003), no seu manual, prefere a utilização de educação intercultural, pois considera que este termo consegue equilibrar a unidade e a multiplicidade: “Unidade num país, num continente, num mundo que tem um destino comum; diversidade de culturas, de identidades, marcadas pelos contextos de origem, diferenciados sob os pontos de vista geográfico, histórico, religioso” (Ferreira, 2003:111). Sabendo que as próprias culturas, mesmo que desenvolvidas no interior ou exterior do seu meio de origem, forçosamente se alteram de variadas maneiras.

Díaz-Aguado (2003) é uma das autoras que também utiliza o termo educação intercultural e justifica a sua pertinência descrevendo a sociedade atual com diversas mudanças que chegam a ser contraditórias e paradoxas, como:

- . a inevitabilidade de nos relacionarmos num meio com características cada vez mais multiculturais e diversificadas face ao peso da homogeneidade e à falta de certezas quanto à própria identidade;

- . a abolição de obstáculos espaciais no diálogo diante o mais agravado risco de isolamento e exclusão social;

- . a dificuldade em perceber os acontecimento perante a quantidade exagerada de informação disponível;

- .a inexistência de certezas absolutas diante o reaparecimento de expressões de intolerância que se julgavam terminadas.

Segundo a autora, estas alterações precisam de reformas educativas com o mesmo grau de profundidade. Díaz-Aguado (2003:16) defende que a educação intercultural surge como uma resposta à medida, uma vez que esta tem como objetivos:

- . *Lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos*, para que todos tenham as mesmas oportunidades ao nível de desenvolvimento de competências para integrar de forma plena e ativa a vida em sociedade;

- . *Respeitar o direito à própria identidade*, a educação deve auxiliar a construção de uma identidade positiva, onde a diversidade seja respeitada e seja permitido trabalhar com os níveis de incerteza;

. *Progridir no respeito pelos direitos humanos*, sendo a educação um meio para resolver de conflitos e melhorar o respeito pelos direitos humanos.

Por sua vez, Neto (2007) refere que os objetivos da educação intercultural são os seguintes:

. Reconhecer e aceitar o pluralismo cultural, tratando-o como uma realidade da sociedade;

. Contribuir para a renovação da sociedade tornando-a defensora e cumpridora dos princípios de igualdade, de direito e de equidade;

. Contribuir para o desenvolvimento de relações interétnicas agradáveis e amistosas.

Na base dos objetivos, quer definidos por Díaz-Aguado quer por Neto, está a igualdade, o respeito e as relações positivas entre diferentes grupos, prevendo a democracia e a interação pacífica entre os diversos elementos pertencentes a distintos grupos étnicos dentro de uma sociedade pluralista. Neto (2007) acredita que a educação intercultural se trata de um modelo de educação adequado à conjuntura dos dias de hoje, no qual as diferenças culturais, ideológicas e religiosas fazem parte da realidade da sociedade e a qual os educadores não podem ignorar. Na mesma linha de pensamento de Cardoso (1996), Neto defende que este tipo de educação não pode existir unicamente nos espaços escolares: “não se limita às escolas em que se encontram filhos de imigrantes e de minorias étnicas, mas dirige-se a todas as pessoas e visa prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista” (Neto, 2007:6).

Neste sentido, Peres dá uma visão mais alargada e construtivista de educação intercultural, interpretando-a como projeto:

“um projecto em construção, uma força dinamizadora da vida que, partindo dos *topos* cultural, permitirá um caminho mais humanizante para as mulheres e para os homens. Um projecto interpessoal que integre a ética e o conhecimento, ao mesmo tempo que crie condições para o desenvolvimento da comunidade local e global. Uma viagem em direcção ao outro, o outro que me garante a liberdade ontológica, que me permite despir da liberdade gnosiológica e tornar a sociedade mais justa e democrática” (Peres: 1999:67).

Conclui-se, portanto, que existem diversas concepções, interpretações e teorias quer apelidadas de educação multicultural quer de educação intercultural que têm por base as mesmas razões para existirem, isto é, a emergência e vivência de uma sociedade cada vez mais pluricultural, com novos desafios e questões que influenciam a forma de conceptualização da educação, tanto a nível escolar, do professor como de todos os cidadãos em geral. Este tipo de educação tem lugar na escola, implica a participação das direcções escolares e dos docentes, mas não cabe unicamente nesta instituição. Tem por

base a compreensão, tolerância, reconhecimento da diversidade, estímulo da participação e consciência crítica, abertura para o outro, igualdade de oportunidades, equidade, coesão social, passando pela melhor compreensão das diversas culturas, melhoria da comunicação e interação entre as mesmas e fomentação das atitudes positivas perante a diversidade de grupos étnicos, raciais e sexuais. Acredita-se que esta educação conduzirá à melhoria do respeito pelos direitos humanos e a uma sociedade mais democrática, sendo um projeto dinâmico e de carácter multidisciplinar.

#### **4.5 - Professores e a Multiculturalidade**

O filme norte-americano que passa nos cinemas, a música cabo-verdiana que se ouve nas rádios, o documentário sobre a Índia que a televisão transmite, o livro britânico número um de vendas nas livrarias portuguesas, a simples pesquisa realizada na internet, ou a notícia sobre acontecimentos que ocorrem a vários quilómetros e passam no telejornal a tempo real, mostram-nos que além do professor ter deixado de ser a fonte principal de informação, o mundo também se alterou. O professor tem de entender o seu papel na nesta era da globalização, onde “a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa” (Giddens, 1998:45).

O docente precisa de desenvolver um papel mais ativo que auxilie o aluno na construção da sua aprendizagem sem ser o único meio de o aluno ter acesso à informação. Ele é antes um guia que deve despertar os alunos para a reflexão de toda a informação que recebem dos diferentes contextos. Tal como Rodrigues e Esteves (1993) esclarecem, o docente precisa de estar atento às modificações económicas, sociais e culturais, tendo em atenção as mais recentes e diferenciadas necessidades da sociedade. As autoras referem que, nos dias que correm, o docente já não é o detentor do monopólio do saber e apareceram novas funções que este tem de desempenhar, assim como a forma como ele é encarado foi modificada, sendo visto como:

“um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo. Espera-se que ele seja formador e que transmita informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adoptar valores próprio e a desenvolver capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações alternativas” (Rodrigues *et* Esteves, 1993:41-42).

O papel do professor foi transformado e este vive num contexto multicultural onde se torna ser participante e promotor de interculturalidade no diálogo entre culturas, assim como tem a função de orientar e preparar os seus alunos para esta era de diversidade cultural. Neste sentido, Bizarro e Braga (2004) referem que o professor do século XXI necessita de reconhecer e diferenciar os conceitos de atitudes, valores, convicções e condutas. Nos dias de hoje, o docente deve desenvolver uma perspetiva humana, pedagógica e científica adequada às funções que tem de exercer. Precisa de utilizar os diferentes instrumentos de comunicação para desmistificar e eliminar preconceitos, através de métodos educativos variados que permitam o conhecimento do *eu* e do *outro*. Para tal, é urgente que o professor assimile, reconheça, analise, distinga e decomponha estereótipos culturais.

Segundo esta linha de raciocínio, o professor, mais do que um transmissor de conhecimentos, é promotor de hábitos de aprendizagem, de interesse pela descoberta de si próprio e do outro, de compreensão, responsável por interrelacionar saberes, incentivando a construção do próprio ser.

Na Europa da viragem do século, toma-se consciência que são necessárias novas orientações e práticas. Na perspetiva de Ferreira (2003), o professor deve contribuir para que uma sociedade tenha:

- . a perspetiva de uma formação generalizada a todos os estudantes e cidadãos adequada à aprendizagem de competências necessárias à convivência em sociedades multiculturais;

- . uma reflexão crítica da cultura que consta nos currículos escolares;

- . a consciência da necessidade e aposta no desenvolvimento de situações que promovam a comunicação e interação, em vez daquelas que acentuam as diferenças;

- . desenvolvido o respeito, a compreensão, a análise crítica na totalidade complexa e ativa de todas e qualquer cultura, não apenas no simples sentido de aceitação ou tolerância;

- . o propósito ativo e constante de abolição das discriminações racistas e xenófobas, tanto no que se refere à eliminação de condutas discriminatórias, como também ao nível de desenvolvimento cognitivo e ideológico nessa perspetiva.

Para que o professor se torne promotor da interculturalidade na escola refletindo-se na sociedade multicultural em que se insere, tem a necessidade de progredir e melhorar um conjunto de atitudes, aptidões e competências. De acordo com Cardoso (1996), o professor tem de desenvolver:

. O conhecimento acerca das características culturais mais relevantes das minorias étnicas, assim como a sua posição desfavorecida na comunidade;

. O comprometimento na adesão a um projeto com vista a estabilizar e a fortalecer um ambiente de educação multicultural e antirracista na escola;

. As atitudes que se prendem com: a reflexão sobre o funcionamento de como se encaram as condições das minorias, tanto na escola como em sociedade; a tomada de consciência dos seus sentimentos e comportamentos perante os alunos que pertencem a minorias; a indagação sobre às práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas étnica e socialmente heterogêneas; a reflexão e apreciação de adequação, ou não, do meio escolar perante a diversidade dos alunos que a compõem; o relacionamento positivo e adequado com os encarregados de educação e familiares dos estudantes que pertencem a minorias, estando disponível e revelando interesse em conhecer e ter em consideração as suas perspetivas;

. A aptidão de observar a sociedade pelo ponto de vista das minorias étnicas;

. A capacidade de esperar dos alunos os resultados adequados independentemente do seu grupo de pertença, evitando as consequências negativas de preconceitos e estereótipos;

. A habilidade para facultar a todos os estudantes a igualdade de oportunidade na construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências nas diversas áreas do currículo educativo.

#### 4.5.1 – O Professor na Multiculturalidade e a Linguagem

Para além do reconhecimento da necessidade do professor deter conhecimento sobre determinados temas, assim como o dever de desenvolver certas competências e atitudes, é pertinente recordar que o professor é, por excelência, um comunicador. O docente comunica ideias, conteúdos, um conjunto de informações que ajudam o jovem membro de uma sociedade a construir o seu conhecimento. Quando abordamos a questão da comunicação intercultural, referimos que, além dos desafios normais da comunicação dentro do mesmo padrão cultural, como os mal-entendidos, nos quais a mensagem entre o emissor e o recetor pode não ser compreendida, a comunicação intercultural é mais complexa e exige maiores cuidados, visto que culturas diferentes detêm perfis comunicativos distintos, o que pode resultar em problemas de comunicação em contextos multiculturais. O professor necessita de estar consciente

para evitar desentendimentos e situações pouco agradáveis devido a fatores linguísticos e costumes culturais diferentes daqueles a que está acostumado.

Salienta-se que a relação entre linguagem e cultura é complexa. Isto verifica-se porque a linguagem é produto da cultura, assim como a cultura é construída através da linguagem. Lévi-Strauss (1958) explicou o grau de complexidade entre linguagem e cultura:

“O problema das relações entre linguagem e cultura é um dos mais complicados que se nos põem. Podemos começar por tratar a linguagem como um *produto* da cultura: uma língua usada numa sociedade reflecte a cultura geral da população. Mas, noutro sentido, a linguagem é uma parte da cultura; constitui um, entre outros, dos seus elementos (...). Mas ainda não é tudo: podemos também tratar a linguagem como condição da cultura, e a duplo título; no plano diacrónico, uma vez que é sobretudo por meio da linguagem que o indivíduo adquire a cultura do seu grupo, a criança é instruída e educada pela palavra; é com palavras que a repreendem ou elogiam. De um ponto de vista mais teórico, a linguagem revela-se também uma condição da cultura, na medida em que esta última possui uma arquitectura semelhante à da linguagem. Uma e outra constroem-se por meio de oposições e de correlações ou, por outras palavras, das relações lógicas. Assim, podemos considerar a linguagem como um alicerce, destinado a receber as estruturas mais complexas por vezes, mas do mesmo tipo que as suas, que correspondem à cultura encarada sob diferentes aspectos.” (Lévi-Strauss, 1958 *apud* Ferreira, 2003:31)

Desta forma, é pertinente que o professor reflita acerca da comunicação que desenvolve com os seus alunos. Tal como Santos (1985) recorda, parte-se sempre do princípio de que para se ser *bom professor* é imprescindível que se esteja *atento* aos alunos. Se assim for, o docente transmite essa atenção aos alunos mostrando disponibilidade e construindo uma boa relação. Além disso, ao manter-se atento, pode adequar a forma como está a passar a mensagem de acordo com as atitudes dos alunos, tornando-se mais eficaz, e, também, lhe dá a possibilidade de reunir informações credíveis sobre os alunos, o que possibilita auxiliá-los de forma mais apropriada e ajustada.

No processo de comunicação, como educador, não basta apenas estar atento ao aluno, mas também ter a capacidade de escuta:

“Ser capaz de ouvir - ou melhor, de escutar - os outros será também um pressuposto para o desenvolvimento e manifestação das capacidades inter-pessoais. É óbvio que, na nossa cultura, é sobretudo pela palavra que comunicamos e ser capaz de estar atento às palavras dos outros (às palavras mas também ao seu encadeamento, à forma como são ditas, ao contexto...) é fundamental para um professor compreender o ponto de vista dos alunos, adequar a mensagem e obter a sua atenção” (Santos, 1985:62).

De forma sucinta, um professor em contexto de multiculturalidade deve esforçar-se para desenvolver as diversas competências interculturais que o auxiliem na formação dos seus alunos. Estas competências, além de estarem relacionadas com atitudes, valores e domínio de determinados conhecimentos, prendem-se com saberes-chave da



cultura e modos linguísticos dos seus alunos. Como profissional que se serve da linguagem para transmitir informações preponderantes para o desenvolvimento de cidadãos ativos e conscientes, é fundamental estar preparado para a comunicação intercultural. Para tal é necessário que o professor respeite e ouça toda a diversidade presente em contexto escolar. O docente precisa de conhecer a cultura do aluno, estar atento aos seus padrões comunicativos, quer sejam eles verbais ou não verbais, de forma a conseguir transmitir os conteúdos e promover o seu desenvolvimento académico.

#### 4.5.2 – A construção do Professor Inter/Multicultural

Peres (1999), ao analisar os contributos para a construção do professor inter/multicultural refere que Teasley (1995) fez uma leitura atenta a diversos trabalhos de campo de diferentes autores acerca da formação inicial de professores em contextos multiculturais e definiu um conjunto de competências que um professor deve possuir:

- . versatilidade nos métodos de ensino e domínio de diversas formas cognitivas de aprendizagem;
- . *sensibilidade cultural*, na medida em que deve ser compreensivo, entender e utilizar de forma positiva a diversidade linguística, étnica, económica e sexual;
- . métodos de ensino que envolvam os alunos partindo das suas experiências de vida e realidades;
- . pensamento crítico relativamente à utilização e natureza dos recursos pedagógicos a nível de influência ideológica e cultural;
- . expectativas relativas ao sucesso dos estudantes adequadas às suas características;
- . indicadores precisos e claros sobre o desenvolvimento dos alunos, não incidir sobre os seus fracassos;
- . vontade e empenho na elaboração de um ambiente acolhedor no qual os alunos consigam evoluir a nível identitário e os docentes sejam merecedores de confiança;
- . técnicas de responsabilização dos alunos, quer seja na criação de tutores ou de grupos cooperativos, com vista a estimular a autoestima entre os estudantes;
- . relacionamentos positivos e continuados com os encarregados de educação e membros da comunidade estudantil;
- . proximidade com o sistema educativo global para desenvolver uma pedagogia que tenha por base a diversidade.

Para o professor deter flexibilidade didática, sensibilidade cultural, integrar todos os alunos nas suas aulas de forma igual e equitativa, quer através da seleção de materiais ou criação de expectativas, e desenvolver relações adequadas com a comunidade de forma a promover uma educação intercultural, o professor deve refletir acerca das suas práticas. Neste sentido, Cardoso (1996) refere que para o docente desenvolver atitudes positivas nas relações com todos os seus alunos, independentemente do grupo racial, étnico, ou cultural ao qual pertence, deve questionar:

- se interpreta a diversidade cultural na medida em que compreende que cada indivíduo possui uma cultura particular;

- se percebe a diversidade cultural como uma forma de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular;

- se analisa os seus *quadros de referência étnico/racial* tendo consciência o que a sua própria cultura está interdependente das outras, de forma a respeitar as diferenças e valorizar o que há de comum entre os Homens;

- se diariamente age como agente promotor de uma sociedade justa e humana;

- se se esforça na promoção de igualdade de oportunidades de todos os seus alunos, estando seguro da sua função:

- se transmite e promove expectativas positivas quanto à progressão e ao sucesso dos seus alunos.

Além da reflexão, o professor deve também promover determinados comportamentos positivos em relação aos distintos grupos culturais dos seus alunos. Peres (1999) nomeia algumas atitudes referidas por McDiarmid que o professor deve ter aquando o seu trabalho com crianças de outras culturas:

- . admitir e demonstrar respeito pelos estudantes que detêm valores, linguagens, comportamentos, indumentária, costumes e tradições distintas aos do docente;

- . informar e fazer referências ao desempenho e contribuições de pessoas e grupos históricos que têm pouco relevo no currículo, incluindo-os no processo de ensino;

- . não formar juízos sobre as competências dos estudantes por estes apenas pertencerem a um determinado grupo étnico;

- . ter conhecimento sobre a história, tradições, padrões familiares, valores, alimentação e linguagem sobre todos os grupos presentes nas turmas que leciona.

Quando um professor desenvolve determinadas competências, reflete sobre si próprio e a sociedade em que está inserido e manifesta atitudes positivas perante

elementos de grupos étnico diferentes dos seus, está a dar os primeiros passos para se tornar um professor inter/multicultural.

Cortesão e Stöer (1995:44) definiram as características de um professor Inter/Multicultural com o seguinte quadro:

**Quadro 4.1 - Características do(a) Professor(a) Inter/Multicultural**

<p>O (A) Professor(a) Inter/Multicultural</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;</li><li>2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;</li><li>3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição de confrontação <i>entre culturas</i>;</li><li>4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;</li><li>5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;</li><li>6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura <i>como prática social</i>.</li></ol> <p>Pressupostos estruturantes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cidadania baseada na democracia participativa</li><li>• Igualdade de oportunidades – sucesso</li><li>• <i>Escola Democrática</i></li></ul>
---

(Fonte: Cortesão *et* Stöer, 1995:44)

Cortesão e Stöer (1995) acreditam que possivelmente todos os professores dos dias de hoje são mono e inter/multiculturais, visto que possuem a sua cultura nacional e diariamente são confrontados e obrigados a ver as diferenças. No entanto, referem que há diferenças entre um olhar passivo e a adoção da educação inter/multicultural. Entende-se que nem o professor monocultural nem o inter/multicultural nega a diferença, apenas tomam posições diferentes perante ela. O primeiro tem uma noção de cidadania representativa e o segundo posiciona-se com uma cidadania participativa. Os autores defendem a construção do conceito de professor inter/multicultural que se caracterizará pelo equilíbrio dinâmico entre as duas visões de cidadania.

Peres (1999) repensa as ideias de Stöer e cria o seu próprio conceito de professor inter-multicultural. O perfil defendido por Peres (1999) vem complementar o de Stöer e Cortesão, reforçando da seguinte forma: denomina por princípios os tópicos orientadores, acrescenta o respeito pela diferença, faz alusão aos direitos de cidadania, à

liberdade, complementa a igualdade de oportunidades tanto no acesso como no sucesso, e menciona a escola não apenas democrática, mas integradora, inclusiva a cooperativa.

Peres (1999) acrescenta que o professor Inter/Multicultural tem de ser reflexivo, crítico e promotor dos direitos humanos, deve orientar a aprendizagem interativa/cooperante, defender um currículo adequado ao contexto multicultural, conciliar a tradição com a inovação. O autor neste perfil reforça a importância da pedagogia interativa e educação não-formal e informal:

#### **Quadro 4.2 - O (A) Professor(a) INTER/MULTICULTURAL**

##### O (A) Professor(a) INTER/MULTICULTURAL

###### *Princípios estruturantes*

- A. Cultura em acção: heterogeneidade cultural/diversidade cultural e respeito pela diferença.
- B. Democracia participativa: direitos de cidadania – justiça e solidariedade (Democracia pública) liberdade, pluralismo, respeito mútuo.
- C. Igualdade de oportunidades – acesso/sucesso;
- D. Escola Democrática/integradora/inclusiva/cooperativa.

###### *Perfil*

###### SER PROFESSOR É:

1. Ter atitudes prático-reflexivas e críticas; educador de direitos humanos, orientador, construtor e companheiro; questionar as estruturas e a sua profissionalidade, tendo em conta os conhecimentos/técnicas e as normas/valores. E comprometer-se ética e profissionalmente.
2. Encarar o pluralismo cultural (choque e diálogo de culturas) como enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem; interestruturação: aprendizagem interativa/cooperante e significativa para os alunos.
3. Defender um curriculum aberto e flexível, adaptado aos contextos multiculturais, reconhecendo a importância do curriculum oculto e do saber em construção.
4. Promover o diálogo e a colaboração (pedagogia interativa) com os grupos minoritários e com os grupos majoritários, defendendo um projecto social, interpessoal e projecto de si.
5. Defender a emancipação cultural e a reconstrução social – igualdade para viver e diversidade para conviver.
6. Estimular a educação não-formal e informal, estabelecendo pontes entre as experiências anteriores à escola e os projectos curriculares.
7. Conciliar a tradição com a inovação, revisitando cada vez mais os momentos mais significativos da cultura comunitária.
8. Defender a descentralização da escola – a escola faz parte da comunidade; criação de laços entre a escola, a família e a comunidade local e global.

(Fonte: Peres, 1999:282)

Como vimos, são vários os desafios que se impõem ao professor num contexto multicultural, as exigências são diferentes e as suas competências devem ser adequadas. Posto isto, o professor num contexto multicultural deve-se adaptar e desenvolver características e competências de um professor Inter/Multicultural. Necessita de reconhecer as diferenças culturais, encarar a diversidade cultural como riqueza, oferecer experiências de ensino-aprendizagem diferenciadas, diversas, contextualizadas, tendo em conta as necessidades e características dos seus alunos, assim como ter cuidado com a preparação de materiais adaptados, favorecendo o diálogo e partilha na sala de forma aberta e positiva, participando assim numa escola democrática voltada para comunidade.

Resumidamente, por interculturalidade entende-se a interação entre culturas distintas de forma livre, compreensiva e respeitosa numa sociedade multicultural. A interculturalidade envolve o reconhecimento de identidades diversas e exige diálogo, reflexão, cooperação e abertura para interagir com os elementos de outros grupos. Para existir, a comunicação intercultural é essencial. Este tipo de comunicação, além de resultar da utilização de uma língua comum, implica o conhecimento das culturas de ambos os intervenientes, requer a compreensão das diferenças e necessita de ser explícita e contextualizada. Assim, surge o diálogo intercultural, que além de ter como requisitos as competências comunicativas, depende da liberdade, da compreensão, do respeito pelos direitos humanos, do autoconhecimento, da abertura ao outro, da disponibilidade, de competências de expressão e capacidades de escuta. Para se promover este diálogo, é necessário adotar medidas que contribuam para a educação multi/intercultural. Por outras palavras, é necessário incentivar nos mais variados órgãos condições que promovam o respeito, a igualdade, a tolerância, a interação pacífica entre os diversos membros de grupos distintos, auxiliando as crianças a adquirir competências interculturais. Neste sentido o professor adquire responsabilidades de forma a contribuir e estimular nos seus alunos essas mesmas competências. Por outro lado, um professor que esteja num meio multicultural, onde a sua cultura é distinta dos seus alunos deve desenvolver os requisitos necessários à comunicação intercultural e atender à relação complexa entre linguagem e cultura. Além disso, o professor inter/multicultural deve refletir criticamente e adotar estratégias democráticas, de respeito pela diversidade, para que a sua prática seja inclusiva, contextualizada e adequada aos seus alunos, promovendo o diálogo intercultural em sociedades cada vez mais multiculturais.

## **5 – A MIGRAÇÃO E O PROFESSOR**

## 5.1 - Globalização e Migração

Como foi referido anteriormente, a sociedade tem implicações no sistema educativo. A educação tem de acompanhar as mudanças sociais e na própria escola vivem-se os reflexos da sociedade envolvente.

Esta ideia vai ao encontro de Cortesão (1988) que acredita na existência de uma relação entre as alterações vividas a nível mundial e no país e o ambiente que se sente no sistema de ensino:

“Admite-se frequentemente que a escola é como que um micro-sistema funcionando dentro e em equilíbrio dinâmico com um sistema maior, que é o país. Este será por sua vez também um sistema funcionando dentro de um macro-sistema onde a nível mundial forças diversas se equilibram” (Cortesão, 1988:135).

Neste sentido, importa realçar que o mundo de hoje tem vindo a ser alterado e a escola, mais em específico os professores, têm de acompanhar essas mudanças.

A globalização trouxe consigo alterações quer na interligação, quer na interdependência mundial. Estas expressam-se no aumento da circulação de bens, capital, nas relações comerciais, como na circulação de pessoas, imigrantes, refugiados ou asilados. Desta forma, hoje em dia a diversidade étnico-cultural é uma característica que traz desafios na sua gestão quer a nível global, quer a nível nacional e comunitário (Marques, 2003). Esta ideia vai ao encontro de Castles (2005:43) que refere “A globalização, definida como a proliferação de fluxos transfronteiriços e de redes transnacionais, alterou o contexto das migrações.” Foram aumentados os fluxos de pessoas, ideias e símbolos culturais através das novas tecnologias de comunicação e transportes.

Os fluxos migratórios alteraram a vivência em sociedade e conseqüentemente nas escolas, não só quando os alunos constituem uma minoria étnica promovendo a multiculturalidade nestes espaços, mas também quando são os próprios professores que formam uma minoria. Posto isto, discorre-se de seguida um pouco sobre o tema Migrações, as suas causas e os tipos, e o que é ser migrante.

### 5.1.1 - Teorias e causas das migrações

De acordo com Castles (2005), no final do século XX, no campo académico e político abordaram-se dois principais tipos de migração e de incorporação: o de instalação definitiva, onde os imigrantes se integravam progressivamente na economia e

na vida social do novo país, ocorrendo a reunificação familiar, passando pelo processo de assimilação à sociedade de acolhimento, podendo correr por mais que uma geração; e o tipo de migração temporária, na qual se espera que o trabalhador imigrante esteja por um período de tempo limitado no país recetor, mantendo todas as ligações que tem com o seu país de origem.

Hoje em dia há diversos fatores que promovem o fluxo migratório. Castles (2005) estudou-os e apontou diferentes causas para as migrações:

- . Explicações demográficas – casos em que o país de origem apresenta uma economia estagnada e tem elevadas taxas de natalidade, existindo uma população bastante jovem com poucas perspectivas de emprego, verifica-se a migração para países envelhecidos que precisam de mão-de-obra, isto é de pessoas em idade ativa;

- . A economia neoclássica – expectativas de melhores condições de vida em relação ao local de origem. Esta teoria foi iniciada por Ravenstein, autor que fomentou os modelos modernos de atração-repulsão, ou *push-pull* (Peixoto, 2004);

- . A nova economia das migrações – a decisão de emigrar envolve vários elementos, como a sobrevivência da família;

- . As abordagens histórico-institucionais – a influências de empresas e do Estado;

- . As explicações sociológica – na importância do capital cultural e social, o primeiro diz respeito ao conhecimento acerca das outras sociedades, às oportunidades que podem oferecer, à forma de se deslocar e de como encontrar trabalho. Neste caso é visível a influência que a globalização tem na disponibilização deste capital cultural. O segundo é relativo ao modo de migração eficiente e em segurança.

Castles (2005) menciona que outros aspetos poderiam servir de explicação, mas acrescenta apenas mais um motivo, o negócio das migrações, isto é, surgem as indústrias das migrações, que abarcam bancos, agências de viagens e até traficantes ilegais.

Peixoto (2004) ao analisar as teorias das migrações e a sociologia económica refere que Portes e Böröcz relacionaram criticamente teorias sobre as causas das migrações e da integração dos migrantes e outras visões possíveis. Incluíram, então, a teoria das redes migratórias – relações sociais como fatores essenciais dos fluxos ao invés das escolhas de um agente que equaciona e se orienta pelos desequilíbrios económicos, e um conjunto de diversos tipos de integração dos migrantes de acordo com o meio de receção e a classe social.



Por outro lado, a perspectiva de Lee insere-se nas teorias micro sociológicas, como Peixoto (2004) cita e explica, são teorias que apontam a racionalidade individual como a principal responsável pela decisão de migrar, mesmo que reconheçam o papel das condicionantes externas como os contextos económicos ou sociais. Para Lee, os componentes que originam a migração são os fatores relacionados com:

- . o meio de origem e o contexto de destino, que tanto podem ser de ordem económica como infraestruturas sociais;

- . *obstáculos intervenientes*, que se são as questões que estão presentes entre os dois locais que influenciam o movimento, como leis migratórias e distância;

- . razões pessoais.

De acordo com Peixoto (2004), inserida também nas perspectivas micro está a teoria do “capital humano”, que defende que o indivíduo quando equaciona os custos/benefícios da migração, não pondera os resultados imediatos, mas sim a longo prazo, como por exemplo as oportunidades futuras dos seus descendentes.

No que se refere ainda ao estudo micro das migrações há perspectivas que se apresentam uma natureza biográfica. Estas teorias que têm como principais variáveis a influência do ciclo de vida (casamento, por exemplo) e a trajetória de mobilidade social (carreira profissional), desta forma as variáveis não são de carácter económico, mas sim causadas por valores ou atitudes afetivas e tradicionais, podendo associar a perspectiva individual e a realidade coletiva.

De acordo com a análise de Peixoto (2004), existem ainda as teorias macrossociológicas que se caracterizam por valorizar os fatores de género coletivo ou estruturante como principais reguladores que condicionam as migrações. Dentro destas teorias insere-se a teoria do mercado de trabalho segmentado ou mercado de trabalho *dual*, que se caracteriza pela justificação da migração internacional estar relacionada com a existência de mercados *secundários*, isto é, a existência de atividades que repelem a maioria dos trabalhadores nacionais e aliciam os migrantes de países menos desenvolvidos ou de regiões mais pobres.

Enquadradas nas teorias macro das migrações estão aquelas que se fundamentam tanto pela economia como pela geografia, isto é, analisam a variável espaço e têm como objetivo encontrar razões que condicionam o desenvolvimento particular dos territórios. Estas teorias defendem que a distribuição territorial condiciona as migrações.

Por outro lado, existem também teorias de carácter mais sociológico que sustentam a perspetiva macro. Segundo Peixoto (2004), estas teorias podem ser organizadas separadamente:

- as teorias que focam a função das instituições (empresas, agências de emprego, associações, Estado, por exemplo) na promoção ou acompanhamento das migrações.
- as teorias que acreditam na importância das redes migratórias, defendendo que os migrantes não agem de forma isolada, estando enquadrados em redes conterrâneas, familiares ou outros agentes que disponibilizam informações e apoios.

Independentemente das teorias com perspetivas mais económicas ou sociológicas importa reconhecer que tanto o sistema económico, como o social condicionam o rumo do fluxo migratório.

#### 5.1.2 - Tipos de migração

De acordo com Castles (2005) existem também diferentes tipos de migração. No último meio século destacam-se três tipos de migrações primárias: as migrações de fixação permanente, as migrações de trabalho temporário e a deslocação de refugiados. Nas últimas duas décadas assistiu-se a uma diversificação e combinação de tipos:

- . as migrações altamente qualificadas – é o caso de profissionais altamente qualificados, como empresários, cientistas, técnicos especializados, entre outros. Pode levar à *fuga de cérebros*, como também produzir uma troca de tecnologia e inovação no local de origem;
- . as migrações de trabalhadores com fracas qualificações – que pode ser economicamente inútil e socialmente perigosa;
- . migração forçada, mais ampla que a antiga noção de refugiado – pessoas que procuram asilo, retornados em contexto de pós-conflito, fatores ambientais, deslocados por projetos de desenvolvimento (ex. construção de barragem);
- . reunificação familiar.

Em contexto de globalização, surgem novos tipos:

- . o fenómeno de astronauta – no qual toda a família emigra e um responsável pelo sustento volta ao país de origem para trabalhar.
- . migrações de retorno – devido às tendências de migração temporária ou circular, são migrantes que funcionam como agentes de mudança económica, social e cultural.

. migrações de reformados – pessoas que procuram aproveitar os seus últimos anos em ambientes específicos.

. imigração póstuma – migrantes que planeiam que os seus corpos sejam enterrados em solos nativos.

Pode-se verificar que existem diversos tipos de migração, com diversas causas para as mesmas. Posto isto, refletir-se-á agora sobre as consequências das migrações.

### 5.1.3 - Consequências da migração internacional

Na opinião de Martinelli e Smelser, referida por Peixoto (2004), as migrações têm consequências no desenvolvimento económico de uma sociedade causadas pelas desigualdades na produtividade e pelas novas distribuições de recursos:

“Dependendo do padrão de desenvolvimento, esta migração pode dirigir-se de uma sociedade para outra, ser interna a uma sociedade ou, como caso particular, ligar zonas de actividade por parte de empresas multinacionais. Entre as múltiplas consequências deste facto encontram-se a perturbação dos padrões residenciais, o choque cultural e a aculturação, os novos contactos e conflitos étnicos, diferentes tipos de pressão sobre as infra-estruturas (tal como transportes e educação) à medida que as áreas se «enchem» ou se «esvaziam», e a criação de novos centros urbanos com os seus inevitáveis problemas sociais” (Martinelli e Smelser 1990:47, *apud* Peixoto, 2004: 9).

Martine (2005) completa estas ideias na sua reflexão acerca da globalização e dos impactos da migração e conclui que as consequências do fluxo migratório são de carácter socioeconómico, sendo a maioria dos seus efeitos duplos e contraditórios, dependendo da perspectiva e das circunstâncias espaço-temporais. Neste sentido, resume e identifica num quadro as vantagens e desvantagens da migração internacional, salvaguardando que este não se trata de uma rígida análise terminada, mas sim de uma síntese de argumentos devidamente estruturados.

**Quadro 5.3 – Vantagens e Desvantagens da Migração Internacional**

Vantagens		Desvantagens	
Para os lugares de origem e para os migrantes	Para os lugares de destino	Para os lugares de origem e para os migrantes	Para os lugares de destino
A migração gera remessas para as famílias, as comunidades e o país que promove o dinamismo económico nos lugares de origem.	Os migrantes ajudam a melhorar a qualidade de vida e barateiam o seu custo nos lugares de destino, ao realizarem atividades que os nativos não querem fazer e por salário baixos.	Seletividade da migração: a “fuga de cérebros” leva a deficits de recursos humanos qualificados nos países de origem.	Os países receptores são palco de conflitos e tensões sociais que surgem das diferenças étnicas, linguísticas e religiosas.
A migração permite a mobilidade social que de outra forma seria difícil de alcançar.	A migração revitaliza sociedades envelhecidas ao preencher lacunas demográficas laborais.	Países e comunidades perdem pessoas mais criativas, trabalhadoras, empreendedoras e ambiciosas.	Sofrem risco de erosão da cultura nacional.
Os migrantes aprendem ideias, habilidades e valores que ajudam apressar a modernização do seu país de origem	Os países receptores recebem gratuitamente uma grande quantidade de recursos humanos qualificados cujos custos foram internalizados por outros.	Migrantes são perseguidos e maltratados por xenófobos e considerados cidadãos de segunda classe; tal discriminação – racial e social – retarda a assimilação.	Peso fiscal: pelo menos no início, os imigrantes pressionam os serviços sociais, educacionais e de saúde.
A emigração alivia tensões sociais em países de economias estagnadas e com grande população jovem.	Os migrantes ajudam a reduzir a inflação e aumentar a produtividade (respondem melhor às mudanças no mercado de trabalho, reduzem a sua rigidez).	Migrantes sofrem dificuldades de comunicação e adaptação, estresse psicológico, perda de identidade e do referencial afetivo.	Migrantes competem por empregos e reduzem salários dos locais. Isso provoca reações dos sindicatos ou grupos de pressão que vêm os imigrantes como competidores no mercado de trabalho.
Em certas condições, promove a emancipação da mulher.	A migração expande a base de consumidores e de contribuintes (impostos).	A migração é um fator de risco, especialmente para mulheres e crianças.	Riscos para a segurança nacional e de terrorismo aumentam.

(Fonte: Martine, 2005:12)

Após a análise do quadro consegue-se observar que a migração traz consequências tanto para o país de origem, como para o de chegada, para o próprio migrante e respetiva família. Estas vantagens e desvantagens não podem ser lidas de forma fechada e linear, nem compreendidas em todas as situações. Como se referiu anteriormente, dependem da situação e do momento, visto que há diversas causas e diferentes tipos de migração internacional. Contudo, no seu ensaio, Martine (2005) menciona que ao se ponderarem as consequências desta mobilidade internacional, as vantagens são mais notáveis e os aspetos negativos podem ser reduzidos. Martine (2005) refere e apoia a ideia de Skeldon (2002) que acreditava que a migração poderia ser um desencadeador

importante de atenuação da pobreza, visto que a migração incentiva o crescimento económico e melhora as condições de vida da maior parte das pessoas, apesar de não incluir todos.

É interessante analisar que tanto o sistema económico como o social influenciam o processo migratório. A migração tem implicações na economia e nas sociedades que por esta são atingidas.

## 5.2 - Ser Migrante

Até ao momento já se analisaram teorias sobre a migração, causas, tipos, implicações e tem-se falado sempre sobre migrantes. Mas o que é ser *migrante*? Que relações podem ter com elementos de outros grupos? Que implicações tem no indivíduo a condição de ser migrante? Observando o significado de migrante no dicionário, encontramos a seguinte definição: *que muda de região ou de país*<sup>1</sup>. Esta definição pode ser enriquecida pelas palavras de Marandola e Dal Gallo (2010:407) “o migrante é um ser deslocado, movido de seu lugar primevo”. O termo migrante envolve em si a compreensão do fenómeno migração. Para estes estudiosos migrar trata-se da saída do lugar de origem, implicando a redefinição de territorialidades. A mudança de espaço traz consigo novos desafios. O lugar de destino, tanto a nível cultural como espacial, é uma nova realidade para o sujeito que migra. Ao caminhar para o desconhecido, é exigido ao migrante que desenvolva novas territorialidades, destabilizando a ligação entre ser-lugar. Estas alterações provocam diversas sensações, influenciam o sentimento de segurança e podem alterar o sentido de identidade do ser que migra, podendo despertar:

“um abalo na segurança existencial e identidade territorial do migrante, que tem de enfrentar um desencaixe espacial. Isso o torna suscetível à angústia e ansiedade, impondo a necessidade de enraizar-se no lugar de destino ou de manter os vínculos com o lugar natal, apesar de ter migrado. A segurança existencial e a identidade dependem de a pessoa estabelecer e cultivar laços com o lugar, envolvendo-se com ele” (Marandola *et* Dal Gallo, 2010:410-411).

Para o migrante criar laços e sentimentos de pertença ao novo lugar, precisa de se ajustar ao novo contexto. Este ajustamento nem sempre é fácil e linear.

De acordo com Pereira, Pimentel e Kato (2005:57) “quanto maior a diferença entre a cultura do país de origem e do país do destino, mais difícil se torna o ajustamento.” Quando o migrante toma consciência da distância entre as culturas,

---

<sup>1</sup> Definição retirada do Dicionário de Língua Portuguesa, Dicionários Editora de 2011, Porto Editora.

podem ocorrer situações de conflito com outros indivíduos ou consigo próprio. Este desfasamento é conhecido por choque cultural. O sujeito ao analisar os valores e comportamentos da nova cultura sente-se *desencaixado*, fora do seu lugar, causando-lhe confusão, ansiedade e frustração. Este choque não ocorre da mesma forma em todos os migrantes, tendo durações e amplitudes distintas, sendo maior consoante as diferenças entre os dois contextos.

Posto isto, para Marandola e Dal Gallo (2010) só é possível compreender na sua plenitude o que é ser migrante, se se perceber estes processos de territorialização e de construção de significados. Por outro lado, o indivíduo migrante apresenta traços distintos dos membros da nova sociedade, sendo que os vestígios mais comuns:

“advêm da história e da ancestralidade; da aparência física; da língua; dos estilos de vestuário e adornos; dos hábitos e dos costumes; das regras e normas de conduta; do tipo de estratificação social que constroem e que passa a pautar o sistema de relações” (Rocha-Trindade, 1995:221).

Estas pessoas que se diferenciam da sociedade recetora maioritária, apesar de estarem sujeitos à mesma ordem política e social, denominam-se por grupos étnicos (Rocha-Trindade, 1995).

De acordo com Rocha-Trindade (1995), as relações interétnicas podem caracterizar-se de diversas formas de acordo com o espaço onde ocorrem e é possível analisá-las ao longo de um *continuum* que pode ir desde a coexistência harmoniosa, na qual se observa uma plena e aberta aceitação das diferenças, até ao conflito, que subentende a rejeição de ambas as partes dos grupos étnicos envolventes.

Rocha-Trindade (1995) cita seis situações-tipo em que as relações interétnicas se podem desenvolver numa mesma época na mesma sociedade, de acordo com George Simpson e Milton Yinger (1985), sendo elas:

- 1) *assimilação*, ocorre quando o grupo minoritário é incorporado no sistema sociocultural da maioria ou grupo dominante, podendo afastar-se da sua identidade cultural e física. Rocha-Trindade (1995:223-225) recorre a Gordon para expor os vários estádios de assimilação:
  - a) *assimilação cultural*, desenvolve-se no momento em que o grupo ou indivíduo se afasta e deixa os padrões culturais que lhe são específicos, passando a adotar os que são característicos do grupo dominante. Compreende todas as alterações relacionadas com o comportamento, crenças, valores e costumes.

- b) *assimilação marital ou racial(ou miscigenação)*, realiza-se com o desaparecimento gradual das diferenças físicas existentes entre os indivíduos dos grupos devido ao cruzamento genético;
  - c) *assimilação estrutural*, implica o acolhimento e respeito gradual e total dos elementos de um grupo minoritário no meio dos relacionamentos sociais primários e secundários do grupo dominante.
- 2) *pluralismo*, em sociedades em que as minorias detêm orgulho nas suas origens e demonstrem uma sólida consciência de pertença e partilha cultural, podem desenvolver-se políticas de reconhecimento das diferenças e permitir que estas se mantenham, fazendo resistência à assimilação.
  - 3) *proteção legal das minorias*, quando ocorrem comportamentos hostis para com os grupos minoritários, os governos podem adotar medidas legais protecionistas dos direitos destes grupos, tendo por base a Declaração Universal dos Direitos do Homem.
  - 4) *transferência de população*, os governos podem optar por medidas que envolvem a deslocação integral forçada da minoria para outra zona geográfica exterior à sua área geopolítica, de maneira ilegítima, aquando a existência de conflitos e grave hostilidade entre grupos.
  - 5) *subjugação instituída*, posição de domínio administrada através da força, pode ocorrer até a segregação física.
  - 6) *extermínio ou genocídio*, quando há a intenção da destruição física e aniquilação dos indivíduos pertencentes ao grupo minoritário.

Para além destas situações-tipo que podem ocorrer na interação entre grupos étnicos, existem outros fenómenos que se desenvolvem devido ao permanente contacto direto entre pessoas de grupos culturalmente distintos. Destaca-se o fenómeno da aculturação que pode ser compreendida como um processo que origina modificações nos padrões culturais originais dos grupos que mantém relações de proximidade (Ferreira, 2003).

Esta definição de aculturação vai ao encontro da escrita por Neto (2003:43) “a aculturação é a forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas”. O autor completa esta conceção com a perspetiva de Redfield, Linton e Herskovits que transmitem a reflexão de que este fenómeno ocorre a nível de grupos, visto que para estes autores aculturação trata-se das mudanças culturais resultantes das ligações constantes entre dois grupos culturais independentes.

Neto (2003) repara que, após o artigo de Graves (1967), o conceito de aculturação foi alargado até à dimensão psicológica, denominada de *aculturação psicológica*. Este novo conceito de aculturação abarca as alterações que um indivíduo experiencia por ter estado em contacto com diferentes culturas e participar no processo de aculturação pelo qual o seu próprio grupo passou. Na perspetiva de Neto (2003), esta distinção entre aculturação de forma genérica e aculturação psicológica é importante pelo que:

“os fenómenos são diferentes, pois ao nível populacional ocorrem frequentemente mudanças na estrutura social, na economia, na organização política, enquanto que ao nível individual as mudanças surgem no comportamento, na identidade, nos valores e nas atitudes. Por outro lado, nem todos os indivíduos em aculturação participam nas mudanças coletivas em acção no grupo, no mesmo grau ou do mesmo modo” (Neto, 2003:43).

Neto (2003) acrescenta que o indivíduo que passa pela acultura pode ter alterações físicas, biológicas, políticas, económicas, culturais, sociais e psicológicas. Neto (2003) explora as respostas psicológicas à aculturação, apoiando-se nas ideias de Berry. De acordo com os autores há dois tipos de respostas:

. As *mudanças comportamentais*, trata-se de extensões ou variações de comportamentos antes do contacto e dividem-se em cinco dimensões: *a mudança nos padrões de utilização da linguagem, o estudo da identidade, o estudo das mudanças na personalidade, o estudo das mudanças cognitivas e a mudança de atitudes*;

. O *stress de aculturação*, referem-se a fenómenos novos que surgem em resultado de conflitos psicológicos e de desintegração social, porém o autor salvaguarda que o *stress* pode não ser sempre negativo, pois pode funcionar como impulsionador positivo de estimulação e motivação do funcionamento psicológico do indivíduo.

A nível individual, o ser migrante, como referem Marandola e Gallo (2010), pode passar pela integração, pela assimilação, pela separação ou pela marginalização, envolvendo a adaptação do migrante desde as questões comportamentais, culturais ou a não adaptação, devido ao desgaste emocional, pelo que a pessoa não detém as condições mentais favoráveis à adaptação.

### **5.3 - Professor Migrante**

No estudo sobre as constituições identitárias reveladas em histórias de vida de professores migrantes, Nobre e Pereira (2009) descortinam um pouco do que é ser professor migrante apoiando-se nas ideias de Teixeira (2002):

“o professor migrante é aquele que melhor se move entre o desejo e a necessidade de conviver com as diferenças e com os pluralismos espaciais e temporais, sociais e individuais, construindo



um saber plural, além de assimilar o complexo e contraditório processo de refazer os laços sociais e integrar-se ao novo grupo firmando assim a ponte entre o individual e o coletivo” (Teixeira, 2002 *apud* Nobre *et* Pereira, 2009: 3)

O professor migrante, além de ser professor e de precisar de desenvolver todas as competências necessárias para ser professor, como a capacidade de reflexão e todo o conjunto de conhecimentos já referidos anteriormente ligados à prática, à pedagogia, aos alunos e aos contextos, passa pelas transformações, sentimentos e reajustamentos que a condição de migrante implica.

Como está presente no estudo de Nobre e Pereira (2009), cada sociedade possui normas, valores e crenças próprias que são comunicadas implícita ou explicitamente pelos vários atores nos diversos espaços possuindo por vezes diferentes significados, sendo da competência do professor migrante conciliar a desterritorialização com a territorialização.

O professor migrante, quando opta por migrar a nível internacional, pode ser designado por expatriado. Pereira, Pimental e Kato (2005) utilizam as palavras de Shephard (1996) para definir expatriado como a pessoa que não é considerada cidadã do país em que exerce funções profissionais. Por outras palavras, é aquele indivíduo que vive e trabalha num país do qual não é cidadão. Desta forma, o professor que é expatriado precisa de conhecer o novo contexto onde é docente e desempenhar as suas funções com profissionalismo. Este desafio pode aumentar ou diminuir consoante o país e a cultura de onde provém tem mais ou menos semelhanças com aquelas do país onde vai ser professor, de forma a facilitar ou não o processo de ajustamento, como acontece com outros migrantes.

Em suma, o professor migrante, quer seja expatriado ou não, necessita de compreender a nova cultura onde se insere, perceber a construção da sua identidade, refletir sobre o seu papel como professor, entender as características dos seus alunos, dialogar com pessoas que têm uma cultura diferente da sua e estar disponível para compreender a vivência num ambiente multicultural, sendo promotor da interculturalidade, ao mesmo tempo que atravessa processos de territorialização, como outros migrantes.

De forma sintetizada, as alterações originadas pela globalização, como a migração internacional, têm consequências no meio escolar. As comunidades tornam-se mais

heterogêneas e aumenta-se a diversidade étnico-cultural dentro das escolas, visível tanto no grupo discente como no docente.

É possível observar diferentes causas das migrações, como explicações demográficas, a economia neoclássica, a nova economia das migrações, questões histórico-institucionais e justificações sociológicas (Castles, 2005). Há também teorias micro, relacionadas com o indivíduo, e as teorias macrosociológicas desenvolvidas tendo em consideração fatores coletivos. Ambas as teorias defendem que o sistema económico e o sistema social têm influência nas questões migratórias (Peixoto, 2004). Nas últimas décadas, verificou-se, inclusivamente, um aumento da variedade de tipos de migração, que vão além das três migrações primárias (fixação permanente, trabalho temporário e deslocação de refugiados). Estas migrações têm consequências socioeconómicas causadas tanto no país de origem, como no de chegada. Assim, se entende que os sistemas, económico e social, interferem na migração, bem como a migração reproduz efeitos na economia e nas sociedades.

Além destas conclusões, é aceite que a migração internacional origina consequências na vida do migrante e na da sua família. Os processos de redefinição de territorialidade e de criação de ligações com o novo meio podem nem sempre ser pacíficos, dependendo da amplitude das diferenças culturais e das condições pessoais do indivíduo que emigra. Além disso, as relações entre indivíduos de grupos distintos tanto podem ser harmoniosas como conflituosas. Um fenómeno que pode ocorrer pela relação próxima entre pessoas de cultura distinta é a aculturação, na qual se alteram padrões culturais originários devido à conexão existente. Um sujeito que passa pela aculturação psicológica, alterando a sua conduta, identidade, valores e padrões culturais, pode ter como respostas psicológicas mudanças comportamentais ou *stress* de aculturação. Estas consequências são individuais e depende de cada ser.

Em suma, um professor migrante, quando muda de país para exercer funções docentes, torna-se um professor expatriado. Como tal, este profissional abraça as responsabilidades sociais e educacionais que um professor tem, além de ter de lidar com todas as questões relacionadas com a condição de migrante.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## **6 – METODOLOGIA**

## **6.1 - Caracterização do Estudo Empírico**

Nesta investigação foi desenvolvido um estudo empírico de natureza qualitativa. Considera-se que esta é a opção metodológica mais adequada para se compreenderem as perspetivas de um grupo de professores sobre as suas práticas docentes em contextos lusófonos, em colégios privados de Angola.

### **6.1.1 - Objetivos do estudo**

O objetivo geral deste estudo consiste em interpretar a realidade vivida e sentida por um grupo de professores que se encontram distantes da sua terra de origem, relativamente às funções docentes que exercem num sistema de ensino diferente do sistema que os formou e para o qual foram formados, de maneira a entender quais as dificuldades que sentem e como interpretam a realidade vivenciada. Pretende-se compreender os desafios profissionais que os professores expatriados encontram e que benefícios identificam na situação que vivenciam.

Relativamente aos objetivos específicos do estudo, assinalam-se os seguintes:

- Conhecer as principais dificuldades dos professores portugueses num sistema de ensino diferente daquele onde e para o qual foram formados.
- Saber quais as maiores diferenças culturais que influenciam a prática letiva nestes contextos, segundo a perspetiva dos professores.
- Verificar se as diferenças culturais podem favorecer o trabalho do professor português em contexto angolano, de acordo com o ponto de vista dos professores.
- Averiguar se há a possibilidade de diálogo intercultural entre os professores expatriados e comunidade educativa.
- Identificar os benefícios profissionais de lecionar no sistema de ensino angolano, na perspetiva dos professores portugueses.

### **6.1.2 - Caracterização do contexto educativo da República de Angola**

#### **6.1.2.1 - Breve contextualização de Angola**

Angola é um país localizado na África Austral, com uma superfície de 1 246 700 km<sup>2</sup>, dividido em 18 províncias, sendo a sua capital a cidade de Luanda. A sua

população é e 24, 3 milhões de habitantes de acordo com as estimativas do censo de 2014 (INE, 2014).

Durante quase cinco séculos, Angola foi uma colónia portuguesa, tendo tido a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A língua oficial do país é a Língua Portuguesa, contudo, é um país plurilinguístico existindo várias línguas nacionais como Kikongo, Kimbundu, Umbundu, Tchokwe e N'gangela. A língua de ensino formal é também a Língua Portuguesa.

De acordo com o Currículo do Ensino Primário (MED, 2003), todos os cidadãos angolanos independentemente do sexo, etnia e religião têm direito à educação salvaguardado pela Lei Constitucional.

Dois anos após da sua independência, Angola aprovou um novo sistema nacional de educação e ensino que se implementou em 1978 e que se regia pelos seguintes moldes:

- . “Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos;
- . Gratuitidade do ensino a todos os níveis;
- . Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.” (MED, 2003: 2)

Após a Independência houve um aumento considerável da população estudantil, contudo, não se pôde manter devido ao facto do país ter continuado em conflitos armados, sobretudo nas zonas rurais, destruindo inúmeras infraestruturas escolares. Em 1986, o Ministério da Educação realizou um diagnóstico ao Sistema de Educação que salientou a necessidade de uma Reforma Educativa.

O sistema monopartidário terminou em 1990 e iniciou-se o sistema político multipartidário que gerou alterações da política educativa. Em 1992 realizaram-se as primeiras eleições gerais. Contudo, os conflitos armados mantiveram-se até ao ano de 2002.

A 4 de Abril de 2002 pelo acordo assinado no Luena é consolidada a paz, depois de 27 anos da Independência e 41 anos do início da Luta Armada pela Independência.

#### 6.1.2.2 - Do Sistema de Educativo de 1978 à elaboração da Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001

Angola passou por uma recente Reforma Educativa que tinha em vista a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com o manual do Ministério da Educação (MED,

2009), *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*, em 1986 realizou-se um Diagnóstico do Sector, no qual foram assinaladas as fraquezas no Ensino de Base. Nguluve (2010) refere que este diagnóstico sublinhava o fraco aproveitamento escolar nos diversos níveis de ensino e em todas as localidades de Angola, bem como a escassa preparação dos professores. Nguluve (2010:95) cita o Cronograma e Estratégia de implementação da LBSE de 2004, referindo que “o Sistema de Educação sofria sobremaneira os efeitos da guerra e enfermava de profundas distorções nos seus principais dispositivos, tais como: currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente, corpo discente, administração e gestão, e recursos materiais”. O autor indica ainda que o diagnóstico assinalava as deformações que surgiam devido a erros de conceção e implementação de reformas que previam a extinção do Sistema de Ensino Colonial.

Neste diagnóstico verificou-se, então, que não havia sido estabelecido um nível de conhecimento que os alunos deveriam deter à saída do ensino, havendo ainda um desfazamento entre o número de horas previsto nos programas e o tempo real disponível: “Os conteúdos de ensino eram ambiciosos para as condições concretas do país, não existindo o critério de que o programa é um documento oficial de cumprimento obrigatório” (MED, 2009:7). Além destes problemas, acrescia a desistência dos docentes, chegando o abandono a ser de 10 000 professores entre 1981 e 1984, devido à situação político-militar, remuneração salarial baixa e as más condições sociais. O número de escolas diminuiu e não existia um sistema que assegurasse a distribuição equilibrada da rede escolar. Estas ideias vão ao encontro das palavras de Nguluve (2010) que aponta o desajuste entre os objetivos e a situação real do país:

“uma das ideias apontadas pelo diagnóstico era de que os objectivos que o sistema educacional, implementado em 1978, pretendia alcançar em menos tempo eram muito ambiciosos, dadas as condições em que o país se encontrava, em termos de desenvolvimento económico, político, social e cultural, sobretudo dos recursos que o Estado destinava ao setor administrativo e de gestão” (Nguluve, 2010:95-96).

Desta forma, após o diagnóstico de 1986, promoveram-se debates e foram recolhidas opiniões para reformular o Sistema de Ensino, realizando-se uma mesa redonda em 1993 onde se abordou o anteprojeto de Lei de Base do Sistema de Educação (Nguluve, 2010).

Surge, então, a Reforma Educativa que pretendia uma mudança de rumo do Sistema Educativo vigente desde 1978 para o Novo Sistema de Ensino aprovado em

2001 através da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro, *in* MED, 2009).

Salientam-se alguns aspetos presentes na LBSE essenciais à compreensão do estudo, como a Estrutura do Sistema de Educação, a definição do Ensino Primário e a perceção do Ensino Particular.

A Estrutura do Sistema de Educação está presente no capítulo III, secção I, artigo 10.º da Lei de Bases do Sistema de Educação:

“1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) subsistema de Educação Pré-escolar;
- b) subsistema de Ensino Geral;
- c) subsistema de Ensino Técnico-Profissional;
- d) subsistema de Formação de Professores;
- e) subsistema de Educação de Adultos;
- f) subsistema de Ensino Superior.

1. O Sistema de Educação estrutura-se em três níveis:

- a) Primário;
- b) Secundário;
- c) Superior.”

A definição do ensino primário apresenta-se na secção III Subsistema de Ensino Geral, subsecção II, artigo 17.º da LBSE e define-se como “O Ensino Primário, unificado por seis anos, constitui a base do Ensino Geral, tanto para a Educação Regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário”.

O artigo 8.º da LBSE refere “O Ensino Primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do Ensino Geral”.

Como objetivos deste nível de ensino, o artigo 18.º da LBSE escreve os seguintes:

- a) “desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.”



No que se refere ao ensino particular a LBSE prevê no Capítulo VII artigo 69.º o seguinte:

“1. Às pessoas singulares ou colectivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.”

#### 6.1.2.3 - A Reforma Educativa

A Reforma Educativa passou por três etapas (MED, 2009:13):

. “Etapa de Diagnóstico do Antigo Sistema de Educação, realizado de Março a Junho de 1986.

. Etapa de Concepção do Novo Sistema de Educação, realizado entre os anos 1986 e 2001.

. Etapa de Implementação do Novo Sistema de Educação, iniciada em 2002(...)”

A etapa de implementação concebe cinco fases sendo elas:

- Fase de preparação de 2002 a 2012;
- Fase de experimentação de 2004 a 2010;
- Fase de avaliação e correção de 2004 a 2010;
- Fase de generalização de 2006 a 2011;
- Fase de avaliação global de 2012 a 2015.

Em 2011 previu-se a extinção do Antigo Sistema de Educação e em 2009 já se notavam algumas evoluções no Sistema de Educação, nomeadamente em relação à expansão da rede escolar.

O primeiro fenómeno de explosão escolar ocorreu em 1976 devido à democratização do ensino depois da Independência Nacional. O segundo fenómeno ocorreu no ano letivo de 2002 após o fim do conflito armado. Com a implementação da nova reforma, entre o período de 2004-2008 a quantidade de estudantes matriculados evoluiu, aumentando todos os anos em todos os níveis, e havendo uma taxa média de crescimento anual de 15,18% (MED, 2009:16-17).

A Educação Especial desde 2004 também se desenvolveu tanto a nível de qualidade como em quantidade, havendo em 2007 um total de 16 213 alunos em todas as províncias e níveis de ensino (MED, 2009).

Ao nível das infraestruturas houve um esforço para o seu aumento desde 2002 a 2008. A taxa de crescimento foi de 165,71%, construindo-se neste período 31 504 novas salas de aulas (MED, 2009).

O corpo docente também evoluiu entre 2002 e 2008, ocorrendo um crescimento anual de 14,54%, assim como o salário foi aumentado. Apostou-se igualmente na formação e capacitação dos professores, entre 2003 e 2007 o MED organizou ações de capacitação pedagógica para 22 672 docentes (MED, 2009).

O MED acredita que houve uma melhoria na qualidade de ensino, através da introdução do novo Sistema de Avaliação, dos novos programas, manuais e formação de professores, visto que houve uma diminuição na taxa de reprovação, no abandono escolar, nas perdas do sistema e se aumentou a taxa de conclusão. Contudo, reconhece que ainda há muito a fazer e, para além da distribuição da merenda escolar, prevê investir noutros fatores como transporte escolar, orientação profissional, saúde escolar entre outros (MED, 2009).

#### 6.1.2.4 – O Ensino Particular em Angola

De acordo com o Decreto Presidencial n.º 207/11 presente no Diário da República de Angola de 2 de Agosto de 2011, I Série n.º 146, define-se o Estatuto de Escolas Privadas até ao Ensino Secundário. O artigo 2.º deste decreto define “Ensino privado é a actividade docente desenvolvida em instituições de ensino, propriedade de pessoas singulares ou colectivas privadas, dirigidas em comum, a mais de vinte (20) alunos” (Diário da República, 2011:3758).

Na perspetiva do Ministério da Educação (2009) o Ensino Particular e o Comparticipado auxiliaram a expansão e alargamento do acesso à escolaridade, havendo em 1992 seis escolas em funcionamento, em 1997, 46 estabelecimentos e em 2007 existiam 368: “Os discentes nessas escolas têm vindo a crescer e hoje já representam mais de 10% do total de alunos do Ensino Primário e Secundário” (MED, 2009:19). De acordo com a Associação Nacional do Ensino Particular<sup>2</sup>, em 2014 havia 700 estabelecimentos de Ensino Particular, sendo que 532 encontram-se na província de Luanda.

---

<sup>2</sup> [http://sm.vectweb.pt/media/108/File/Apresenta%C3%A7%C3%A3o\\_Saurimo\\_Automatica.pdf](http://sm.vectweb.pt/media/108/File/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_Saurimo_Automatica.pdf)

Apesar do Ensino Particular ter vindo a crescer e a contribuir para o alargamento do acesso à escola e de se reconhecer um esforço nomeadamente na criação de um estatuto de escolas privadas para a melhoria deste ensino, este ainda é alvo de algumas críticas. Na opinião de Domingos da Cruz (2008, 150-151) houve uma má condução da educação relativamente ao ensino privado pelas seguintes questões:

- . existência de diversas instituições incumpridoras da legislação e que mantêm os serviços educativos;
- . funcionamento de instituições particulares que não reúnem as condições técnicas e humanas para exercer funções;
- . os requisitos necessários à legalização das instituições privadas não estar claro, sendo o critério dúbio;
- . inexistência de um critério para o estabelecimento de preços;
- . interferência em questões pedagógicas por parte de alguns proprietários que não detêm as competências para tal;
- . o *facilitismo* que possibilita que os alunos transitem de classe desde que garantam a permanência nas instituições.

Entende-se assim que o ensino particular, apesar dos esforços que têm sido desenvolvidos, necessita ainda de aperfeiçoar diversos aspetos para poder continuar a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino angolano.

#### 6.1.2.5 – A diversidade e o currículo no contexto escolar angolano

Nos cadernos organizados por Anabela Baptista do MED de Angola (2010), reflete-se acerca do currículo e práticas escolares presentes em Angola. Considerando que a diversidade é um conceito amplo e complexo, podemos observá-la nas suas várias dimensões em Angola: diversidade biológica, cultural, política, sexual, no conhecimento e na ética (Baptista, 2010).

O povo angolano é muito diversificado, existindo diversos grupos étnicos que podem ser Ovahelero, Ovanganguela, Ambundu, Tucokwe, Bakongo, Ovimbundu, Khoisan, Ovandongu, Vanyaneka, Ovakwanyama, entre outros. Na perspetiva de Baptista (2010), as crianças vão para a escola com esses registos de diversidade, manifestados no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Contudo, essas diferenciações ou identidades podem ser vividas de maneira desigual e discriminatória

em sociedade. Baptista (2010) alerta para o facto de a escola desconhecer esta diversidade e lidar com os aprendentes de forma igual sem reconhecer as suas diferenças, prevalecendo as desigualdades e as injustiças:

“Esses sujeitos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais elaboram e produzem cultura, vêem, sentem e atribuem sentidos e significados ao mundo e à realidade onde se inserem. No entanto, o currículo escolar rígido e homogéneo apresenta dificuldades em articular o conhecimento escolar com as experiências sociais, culturais e políticas dos educandos” (Baptista, 2010:25).

Importa referir que existem atividades das comunidades angolanas nas quais os jovens desempenham os seus papéis como é o caso da pastorícia e transumância na cultura tradicional Ovambo. Tais desempenhos são bastante importantes podendo demonstrar o nível de poder que possuem. Porém, no âmbito educacional podem levar ao abandono ou insucesso escolar. Desta forma, Baptista (2010) esclarece que o currículo angolano continua com características bastante homogéneas, abarcando a diversidade em poucos e reduzidos tópicos, com escassa ou nenhuma referência às distinções sociais, culturais, locais e provinciais, às crenças e costumes religiosos, aos assuntos raciais, de género, orientação sexual, entre outros.

Apesar de haver consenso na expressão angolana *vermos o nosso País como um mosaico cultural*, existe um constrangimento que se prende com a questão de nem todos conhecerem as diferenças para respeitá-las. Na opinião da autora, “há a sensação de que pensamos ser iguais. É precisamente aí que reside a nossa dificuldade em assumirmos as diferenças que nos constituem” (Baptista, 2010:23).

No caderno *Currículo, conhecimento e cultura*, Baptista (2010) refere que muitos docentes e discentes não conhecem a cultura da maioria dos povos que fazem parte de Angola, devido à sua diversidade, à dificuldade de circulação e outros fatores que dificultam a aproximação.

Além da variedade cultural dentro do povo, Angola é marcada pela emigração e imigração: “As escolas reabsorvem essas famílias (emigrantes) e não têm um olhar cuidadoso sobre as culturas desses educandos. As minorias, é possível afirmar, são étnico-linguísticas. As outras diversidades não são visíveis, pois a sua abordagem ainda é tabu” (Baptista, 2010: 23).

Posto isto, Baptista (2010) alerta para a necessidade de organizar o currículo de forma a respeitar o tempo dos estudantes que são membros de uma comunidade e os tempos da escolarização, tendo em conta os valores culturais característicos da

localidade. A autora salienta que é necessário estar atento à diversidade, destacando-se a pluralidade cultural, existente em Angola.

Em suma, reconhece-se Angola como um país relativamente recente, a terminar uma reforma educativa, tentando distanciar-se de um regime colonial, com um ambiente de paz e estabilidade política conquistados há pouco tempo e com uma diversidade cultural imensa que necessita de um olhar mais cuidado. É neste contexto sociocultural que se desenvolve o presente estudo.

## **6.2 - Seleção e Caracterização da amostra**

A população em estudo são os professores portugueses formados em Portugal em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com ou sem variante, que lecionam no Ensino Primário em Angola, mais especificamente em colégios privados da cidade de Luanda. O sistema de ensino adotado nestes colégios é o angolano.

A grandeza da população em estudo, isto é, o número de professores portugueses a lecionarem em Angola nesta condição, não foi apurada por diversos motivos. Apesar de se ter entrado em contacto com o consulado português, não se obteve a resposta pretendida. Acresce que há inúmeros fatores que tornam a recolha desta informação muito complexa, tais como: há professores que não se encontram registados no consulado; existem colégios que contratam professores portugueses com visto ordinário, ora excetuando o visto de trabalho, qualquer outro visto não indicia que a pessoa esteja a trabalhar no país; não foi possível determinar o número de colégios que empregam professores portugueses, dado o número extenso de colégios privados e à inexistência de uma rede que processe e publique o recrutamento; existem escolas que empregam portugueses com funções docentes sem estes terem a profissionalização em ensino.

Uma vez que a presente investigação é de natureza qualitativa, foi constituída uma amostra intencional, não probabilística, opinática, tendo-se selecionado os informantes mais acessíveis e que se demonstraram disponíveis para colaborar (Carmo e Ferreira, 2008; Aires, 2011), de acordo com a experiência que possuíam acerca da problemática em estudo. Por se tratar de um estudo exploratório e a sua amostra ser teórica e intencional, os resultados obtidos podem não ser generalizados. Neste contexto a formação da amostra obedeceu aos seguintes critérios:

. Docente com nacionalidade portuguesa e formação profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com ou sem variante, realizada em Portugal;

. Professor a exercer funções no ensino primário em escolas de currículo angolano em Angola;

. Profissionais acessíveis e disponíveis para colaborar no estudo.

Para tal, convidaram-se 10 professores portugueses que reuniam estas condições para partilharem as suas experiências de vida profissional em Angola através de entrevistas.

Os professores desempenham funções em colégio distintos, sendo no total três colégios luandenses. De entre os profissionais que participaram no estudo 8 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Relativamente à idade dos indivíduos inquiridos, encontravam-se entre os 29 e os 34 anos, com a exceção de um, que tinha 46 anos.

No que se refere à sua formação em Portugal apresentamos o seguinte quadro representativo:

**Tabela 6.4 – Área de Formação dos inquiridos**

Área de Formação	Número de professores
Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo com variante	4
Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo sem variante	2
Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo e Pós-Graduação	2
Licenciatura em Ensino 1.º Ciclo e Mestrado	2

O tempo de serviço realizado em Portugal destes docentes é relativamente curto, sendo que nove tinham tempo inferior a 5 anos e apenas um tinha mais do que 5 anos. Nesta amostra há, então, profissionais com tempo de serviço inferior a 1 ano, igual a 1, 2, 3, 4 e 5 anos, sendo o máximo de experiência como docentes em Portugal 9 anos. É de realçar que cinco dos professores têm um ou menos de um ano de experiência no país de origem, sem contabilizar o tempo de estágio, e atendendo que os professores podem ter prática superior a um ano, mas não contabilizar como tempo de serviço por não terem horário completo.

No que se refere ao tempo de permanência e de experiência em Angola é muito próximo, como se pode observar no quadro seguinte:

**Tabela 6.5 – Tempo de permanência e de experiência como docente em Angola**

Tempo de permanência e de experiência como docente em Angola	Número de professores em Angola
entre 1 a 2 anos	4
1 ano	2
11 meses	2
< 6 meses	2

### **6.3 – Técnicas e Instrumentos de Pesquisa**

Neste estudo selecionou-se a entrevista como técnica de recolha de dados. As entrevistas, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005:192) “caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores”. Os autores defendem que na entrevista os inquiridos podem exprimir as suas perceções, interpretações e experiências relativamente a determinadas situações, ao mesmo tempo que o investigador, através de perguntas abertas e reações, evita o afastamento dos objetivos e facilita que se tenha acesso ao máximo de autenticidade e profundidade.

Por se pretender estudar a perspetiva dos professores, conhecer as situações pelas quais passaram e como as interpretaram, optou-se pelo tipo de entrevista semidiretiva. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2005), neste tipo de entrevista o pesquisador detém um conjunto de *perguntas-guia*, permeáveis a alterações, mas que são essenciais para recolher informação específica, relativa às questões, por parte do informante. Estas questões têm uma ordem flexível assim como a sua formulação pode ser alterada. Este tipo de entrevista dá maior liberdade ao entrevistado de se exprimir e permite ao investigador ter acesso a um grau com maior profundidade da informação.

De acordo com estes autores, as maiores vantagens da entrevista prendem-se com: o nível de profundidade que é possível aceder e receber dos dados para análise, e a flexibilidade, isto é, a possibilidade de direcionar e redirecionar o mecanismo de forma a colher dos testemunhos as interpretações dos entrevistados, protegendo os seus padrões de referência, como linguagem e esquemas mentais. Por outro lado, apontam como limites e problemas: a flexibilidade que pode dificultar o trabalho do investigador, quer pela necessidade pessoal de diretivas mais precisas, ou pelo seguimento do discurso com o interlocutor; a necessidade de escolher e conceber em conjunto os métodos de recolha e análise de dados; a possibilidade de uma total neutralidade do investigado, caso a entrevista não seja bem gerida, o que iria impossibilitar uma análise

adequada entre as perguntas do investigador e as formulações do interlocutor (Quivy *et* Campenhoudt, 2005).

#### **6.4 – Preparação e realização das entrevistas**

Após a definição do objeto de estudo, da descrição dos objetivos e da constituição da amostra, elaborou-se o guião de entrevista<sup>3</sup>. Foram integradas no guião as seguintes dimensões:

- . Identificação do informante;
- . Diferenças culturais e prática letiva;
- . Relação entre culturas e formação;
- . Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades;
- . Profissionalidade de professores expatriados.

##### **6.4.1 – Guião da Entrevista**

Realizada a escrita da primeira versão do guião da entrevista, efetuaram-se duas entrevistas teste para averiguar se as questões eram compreensíveis e conduziam às respostas procuradas. Com este objetivo entrevistou-se uma educadora portuguesa a trabalhar numa creche privada em Luanda e um professor português de Biologia a lecionar no ensino secundário num colégio particular luandense. Apesar destes dois inquiridos não reunirem todas as características do grupo alvo, como é o caso da sua formação e nível de ensino, tinham em comum o facto de serem portugueses, formados no sistema de ensino português e estarem a trabalhar em Angola em escolas privadas.

Após a realização destas entrevistas, refletiu-se acerca do facto de ambos os entrevistados referirem, após o término da entrevista, que se lembravam de mais assuntos e episódios para contar, e também comentarem que precisavam de ter acesso às perguntas antes da entrevista para estarem melhor preparados para responderem. Como tal não seria possível, optou-se por reformular o seguinte aspeto: em vez de se explicar apenas o objetivo geral do estudo, dar também a conhecer aos entrevistados, antes da entrevista, os objetivos específicos, de forma a estes estarem mais conscientes no momento de responderem.

---

<sup>3</sup> Ver anexo I – “Guião de entrevista a professores de 1.º ciclo que se encontram a lecionar o Ensino Primário em escolas privadas de Luanda”.



#### 6.4.2 – Entrevistas a professores expatriados: Procedimentos

A fase seguinte consistiu na marcação das entrevistas. Cada informante foi convidado pessoalmente a participar no estudo. Para esclarecer dúvidas, comunicar os objetivos específicos e tema do estudo, e combinar data, hora e local da realização da entrevista, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, procedeu-se ao contacto por correio eletrónico.

Foram realizadas 10 entrevistas a professores portugueses que estão a lecionar no Ensino Primário em Colégios privados angolanos em Luanda, com currículo de ensino angolano. As entrevistas realizaram-se entre os dias 21 de Março de 2015 e o dia 5 de Julho de 2015. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização expressa dos inquiridos e foram realizadas em contexto privado. A entrevista que demorou menos tempo teve a duração de 14 minutos e a mais longa durou 32 minutos. Desta forma, a média do tempo de duração das entrevistas foi de 19 minutos e 49 segundos.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral dos 10 textos<sup>4</sup>. A média de páginas escritas por transcrição integral de entrevista é de 7 páginas e meia.

No final, procedeu-se à análise de conteúdo, isto é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Berelson, 1968 *apud* Carmo *et* Ferreira, 2008: 269).

---

<sup>4</sup> Ver anexo II – “Transcrição das entrevistas”.

**PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE**  
**E DISCUSSÃO DOS DADOS**

## **7 - RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

## 7.1 - Procedimento na Análise dos dados

Para se analisarem as entrevistas realizadas, optou-se pelo método de análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977). Posto isto, indica-se de um modo mais minucioso os procedimentos adotados.

De acordo com Bardin, o termo de análise de conteúdo significa:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, de indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977:42).

Numa primeira análise exploratória das entrevistas realizadas, mantiveram-se os temas previstos nos blocos do guião. Depois desta primeira análise exploratória, manteve-se a estrutura e acrescentaram-se novas categorias e subcategorias constantes no material empírico recolhido. Este processo de análise fechou-se quando se considerou que estava atingida a saturação empírica (Glaser *et* Strauss, 1967), ou seja, nada mais havia a recolher, face aos objetivos do estudo.

Este procedimento foi facilitado com o uso da ferramenta NVIVO que ajudou na integração de novas categorias e subcategorias, através da criação de nós e, sobretudo, agilizou a comparação entre categorias e casos estudados. No final, a compilação das referências facilitou a leitura, possibilitou a compreensão do seu significado e a verificação do número de vezes que cada tema foi referido.

## 7.2 - Apresentação e Discussão dos dados

As categorias de análise identificadas foram as seguintes:

**Quadro 7.6 - Categorias tratadas nas entrevistas**

<b>Desafios interculturais na prática letiva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Diferenças culturais: dentro da sala de aula; no relacionamento com os pais; dentro do colégio.</li><li>•Gestão das diferenças culturais em aula: rentabilização dos diferentes sabers culturais no trabalho em sala de aula.</li><li>•Dificuldades derivadas das diferenças culturais.</li></ul>
<b>Relação entre culturas e formação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Dimensões das competências profissionais dos professores de acordo com a sua cultura.</li></ul>
<b>Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Comunicação entre os professores expatriados e docentes nacionais.</li></ul>
<b>Profissionalidade de professores expatriados</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Desvantagens em lecionar no sistema de ensino angolano.</li><li>•Benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano.</li></ul>

## **Desafios interculturais na prática letiva: Diferenças culturais**

No decorrer das entrevistas, os inquiridos nomearam diferenças culturais sentidas pelos professores portugueses na vida escolar angolana, comparativamente à portuguesa. No processo de análise das entrevistas, no âmbito desta temática, foram identificadas as seguintes categorias:

- Diferenças culturais dentro da sala de aula – referem-se às situações que ocorrem em contexto de sala de aula onde o elemento em destaque é o aluno, como o caso de atitudes por parte das crianças, a realização de atividades por parte dos alunos, a expressão da Língua Portuguesa, conceções acerca de algum assunto, experiências de vida dos alunos e valorização do professor por parte do aluno.
- Diferenças culturais no relacionamento com os encarregados de educação – descrevem-se as diferenças mencionadas na relação do professor expatriado com os encarregados de educação angolanos, como é o caso da maior confiança por parte dos encarregados de educação nos professores portugueses, a estrutura familiar no que se refere à pessoa que é encarregada de educação, hábitos dos pais que fazem parte do diálogo professor-encarregado, preconceitos por parte dos encarregados em relação aos professores, acompanhamento dos educandos por parte dos pais e ainda objetivos e exigências distintas para os educandos por parte dos encarregados de educação angolanos.
- Diferenças culturais dentro do colégio – trata-se da descrição de situações que ocorrem dentro do colégio sinalizadas como distintas, como é o caso das atitudes e valores dos profissionais do colégio, a forma de resolução de problemas, os princípios e crenças religiosas que se evidenciam ou influenciam a vida escolar, a constatação de costumes diferentes, a gestão do tempo e hábitos e rotinas da escola.

**Quadro 7.7 - Desafios interculturais na prática letiva: Diferenças culturais**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>n.º</b>
Diferenças culturais dentro da sala de aula	Atitudes das crianças	. Comportamental	3
		. Rotinas	1
		. Identificar pessoas pela cor de pele	1
	Realização de atividades	. Pouca autonomia	1
. Ritmo diferente de trabalho		1	
. Motivo para não realizar as tarefas		1	

	Expressão oral em Língua Portuguesa	. Vocabulário	3
	Conceções distintas	. Papel da mulher . Conceito de profissão	1 1
	Experiências de vida do aluno	. Acesso a cultura . Percurso acadêmico	1 1
	Valorização do trabalho do professor	. Gosto pelas atividades propostas . Afetividade	1 1
Diferenças culturais no relacionamento com os encarregados de educação	Confiança nos professores	. Confiança pela formação portuguesa . Preferência por um professor português	4 2
	Estrutura familiar	. Pessoa que acompanha a criança	1
	Hábitos	. Rotinas de vida saudável . Atividades de lazer	2 1
	Preconceitos	. Racismo . Sensação de preconceitos transmitidos pelos pais	1 1
	Acompanhamento dos educandos	. Desresponsabilização . Desinteresse . Gestão do tempo	1 2 1
	Objetivos e exigências distintas para os seus educandos	. Exigência de maior disciplina . Exigência de melhores notas/classificação	1 2
	Diferenças culturais dentro do colégio	Atitudes e valores entre profissionais	. Menor exigência com o trabalho . Maior importância e respeito pelas hierarquias . Mentira . Descontração . Ofensa
Resolução de problemas		Estratégias para resolver situações	1
Princípios e crenças religiosas		. Comemoração de dias por razões religiosas . Crenças e tabus . Discussão de assuntos religiosos	1 1 1
Costumes		. Tradição, alimentação e vestuário distinto	1
Gestão do tempo		. Tempo para a realização de um objetivo	2
Hábitos e rotinas		. Toque de entrada . Entoação diária do hino nacional	1 3

A sala de aula é o lugar onde o professor passa a maioria do seu tempo, assim como é o local onde este tem maior interação com os seus alunos. É pertinente averiguar que tipo de diferenças os professores portugueses notam neste espaço e como interpretam essas diferenças. Os informantes assinalaram seis diferenças sentidas em sala de aula, havendo dezassete referências.

As diferenças culturais observadas em sala de aula que foram mais referidas prendem-se com as atitudes das crianças, nomeadamente a nível comportamental, e com a expressão oral em Língua Portuguesa por parte dos alunos designadamente o vocabulário distinto.

Nas atitudes das crianças a nível de comportamento, dois professores descrevem as crianças como mais obedientes e respeitadoras comparativamente aos alunos portugueses.

Em contrapartida, uma professora relata um comportamento distinto que lhe causou surpresa, as crianças identificavam os colegas pela cor de pele:

“No início eles falavam muito que, ao querer dizer alguma coisa dos colegas, a cor de pele, se é escuro, se é claro...”(PE9)

A forma de cumprimento é também assinalada como distinta, o facto de à entrada dos professores os alunos se levantarem e cumprimentarem em conjunto pedindo licença para se sentarem.

A expressão oral em Língua Portuguesa é igualmente uma das distinções mais referidas, uma vez que existem termos que os professores não conhecem e os alunos utilizam e vice-versa:

“ (...) quando eles me dizem palavras, no outro dia era o ‘papito’. ‘Ele disse que eu tinha um papito, (...)’ e eu: ‘O que é que é o papito?’ e era a nuca. (...) E ela ‘É isto aqui.’ E eu, ‘ah nuca!’. E ela ‘sim, a professora não sabe?’, tipo a professora não sabe isto.” (PE6)

Apesar de por vezes poder causar algum espanto, esta diferença de linguagem é tida como positiva, tratada como fator de aprendizagem:

“(…) há certos termos de fala mesmo de linguagem que eles têm e que eu não conheço e eles próprios me ensinam.” (PE1)

Outras diferenças culturais dentro da sala de aula referem-se à realização de atividades, como a pouca autonomia dos alunos, o ritmo de trabalho mais lento, e a justificação da não realização das tarefas com motivos como ir à igreja. O povo angolano é bastante crente e tal justificação pode ser coerente e plausível, enquanto em Portugal não seria:

“Eles muitas vezes dizem que não fazem as tarefas porque tiveram de ir à igreja. À segunda-feira contam-me o que fizeram no domingo, toda a gente vai à igreja...” (PE9)

Referem ainda a existência de concepções distintas de alguns conceitos como o de profissão e o papel da mulher em sociedade.

“Sinto que cada vez que se fala do papel da mulher há diferenças grandes já nos meus alunos que têm 9, 10 anos.” (PE3)

Denotam também diferenças nas experiências de vida dos alunos angolanos e dos portugueses, como o seu percurso académico e o acesso à cultura:

“São crianças... claro, têm vivências diferentes, a experiência de vida é diferente, se calhar não têm acesso a tantas coisas como os miúdos em Portugal têm, não é? Em Portugal um miúdo facilmente vai a um museu, visita vários sítios, viaja por vários sítios e aqui os miúdos não têm essa facilidade, não é? Não têm muitos sítios culturais, muitos... não abrem muito os horizontes a esse nível. E isso pode limitar um bocadinho as aprendizagens deles.” (PE6)

Outra diferença positiva que os docentes nomearam foi a valorização do trabalho do professor por parte dos alunos, como o gosto pelas atividades e a afetividade:

“(...) é o valor que as crianças dão, por tão pouco que tu fazes por elas. Em Portugal tu não notas isso, fazes uma atividade com as crianças, elas não dão valor nenhum, para elas... se calhar é o prato do dia... Agora, aqui como as crianças não estão habituadas ao material, a atividades didáticas (...).São muito mais, são muito mais recetivas, são muito mais participativas (...).” (PE7)

“Sinto que muitas das crianças me veem como um pai, tratam-me por pai, muitas crianças. E este tipo de relação pode às vezes ser negativo também, não é? Mas eu acho que é benéfico para mim.” (PE10)

A diferença sentida dentro da sala de aula mais vezes referida está relacionada com as atitudes das crianças. Este facto pode ser compreendido na medida em que a aprendizagem comportamental, as referências e significados das atitudes começam na interação entre adulto-criança, desde o berço. Logo, quando as crianças iniciam o seu percurso escolar, a partir dos 5 ou 6 anos de idade, já possuem um conjunto de referências e significados que os leva a atuar em espaços sociais (Lordelo, Fonseca *et* Araújo, 2000; Ramos, 2001; Assis *et* Nepomuceno, 2008).

O relacionamento entre o professor e o encarregado de educação é deveras importante no processo educativo. Os encarregados de educação são os principais responsáveis pela educação dos alunos e os professores são essenciais no seu desenvolvimento académico. Como as crianças não se desenvolvem, nem aprendem, de forma isolada, estes dois agentes socializadores e educadores necessitam de comunicar entre si e trabalhar de forma conjunta. Por outro lado, o professor quando conhece o meio familiar da criança, onde esta vive, com quem se relaciona, apreende melhor o seu contexto. Como já foi referido, o conhecimento do contexto é um dos saberes



característicos da profissão docente. Por outro lado, a consciência de que o contexto influencia a aprendizagem é essencial para melhorar a prática educativa. Posto isto, é pertinente analisar o que os professores identificam como diferenças culturais no relacionamento com os encarregados de educação.

Os docentes identificaram seis diferenças na interação com os encarregados de educação e fizeram um total de dezanove referências.

O primeiro aspeto que sobressai é a existência de seis referências à confiança que os encarregados de educação têm em professores portugueses. Quatro destas referências relatam que os pais têm maior confiança na formação portuguesa e duas dizem mesmo que os encarregados têm preferência por um professor português:

“Noto que os pais confiam mais no nosso trabalho, do que propriamente no trabalho dos professores nacionais. Talvez também pela formação que sabem que os professores nacionais têm, não é? E o tipo de formação que têm e depositam em nós toda a confiança.” (PE4)

Apesar da confiança por parte dos encarregados, há duas referências negativas relacionadas com preconceitos, nomeadamente uma pessoa refere que já sentiu racismo e outra descreve que há transmissão de noções negativas sobre portugueses passados pelos pais:

“Há as questões de, que já senti, não muito, mas já senti, que os alunos trazem a sua bagagem de casa, algumas noções relativamente aos portugueses que eles ficam um bocadinho no dilema, mas eu sou portuguesa e eles não sentem isso em relação a mim, mas os portugueses já fizeram muitas coisas. Os pais felizmente nunca me disseram nada do género, mas sei pelos alunos que em casa há diálogos desse género.” (PE3)

Outra diferença apontada é o acompanhamento aos educandos, com quatro referências, sendo que nomeiam a desresponsabilização, a gestão do tempo e duas vezes mencionam desinteresse por parte dos pais:

“Acho que é um depósito, a escola. Não digo todos os pais que sejam, mas não ligam. Porque neste fim-de-semana temos a festa não sei de quem, é porque temos casamento, porque temos... porque vamos passear, e porque durante a semana são muito ocupados com o trabalho e porque chegam tarde e porque... e é assim, e se calhar em Portugal isso não acontece tanto.” (PE5)

Neste aspeto, refere-se o caso de Luanda ser uma cidade que obriga os pais que trabalham a saírem de casa antes do filho acordar e a voltarem quando o filho já está a dormir. Por outro lado, o fim-de-semana angolano é muito mais voltado a festas do que o português. Por último, por ser um colégio onde os pais pagam propinas para os alunos o frequentarem, acabam por se desresponsabilizar, visto que, na sua perspetiva, já contribuíram.

Há também uma referência à estrutura familiar, relacionada com a gestão do tempo, uma vez que se refere à pessoa que faz o acompanhamento da criança:

“Aqui os pais também não têm se calhar tanto tempo, temos, a realidade familiar, o contexto familiar é um bocadinho diferente de Portugal, não é? Os miúdos muitas vezes passam, muita parte de, grande parte do dia com a empregada de casa ou com o motorista, na minha sala isso acontece muito. E, portanto, os pais não têm tanta disponibilidade. Vêm às reuniões de pais, vão telefonando, mas é mais ligeiro.” (PE6)

Os professores referem também hábitos dos encarregados de educação diferentes, como as atividades de lazer e as rotinas que proporcionam uma vida mais saudável:

“Pelo menos as coisas para mim são básicas que é chegar à escola depois de tomar o pequeno-almoço, lavar os dentes, fazer a higiene pessoal, isto são coisas que em Portugal, felizmente não são muitos os casos de alunos que chegam à escola, por exemplo sem tomar o pequeno-almoço, e aqui acontece muito. E quando nós exigimos isto aos pais, os pais ficam muito ofendidos.” (PE3)

“Às vezes os pais não têm aquele apoio, não têm aquele tempo com os miúdos, mesmo os miúdos deitam-se um bocado tarde, e depois acabam por estar sonolentos logo no princípio das aulas, ou então mais para o fim, isso acontece aqui.” (PE8)

Os professores também apontam que os pais têm objetivos e exigências distintas para os seus educandos, nomeadamente exigem mais disciplina, referem castigos, e demonstram maior interesse na classificação dos alunos:

“Nós quando chamamos os pais, para vir falar connosco sobre alguma situação de comportamento os pais não reagem da maneira como os portugueses reagem. Reagem até com ameaças de violência em casa, dizer que quando chegar a casa (...) vai acontecer alguma coisa não muito boa.” (PE2)

“Eu tenho pais que exigem mesmo que os meninos tirem acima dos 9 valores, [escala até 10] se não eles apanham. Por isso, eu acho que, o objetivo deles é tê-los no quadro de mérito, querem mesmo bons alunos, querem pô-los a estudar no estrangeiro. (...) Eu acho que para os pais portugueses é mais fácil (...). Quem é angolano, se calhar é só se tiver boas notas é que vai para o estrangeiro.” (PE9)

“A exigência é diferente. Para os pais angolanos o que interessa é o resultado final e não o meio de lá chegar e eu acho que em Portugal é ao contrário. (...) o que interessa é o aluno ter 10. Não interessa se ele sabe fazer, ou se conhece, mas desde que esteja lá a nota não interessa como.” (PE10)

Neste estudo, o professor e os encarregados são de culturas distintas. Visto que a cultura influencia no despertar e incentivo para determinadas aprendizagens, é necessário pais e professores manterem diálogo para perceberem quais são as perspetivas que têm em relação ao desenvolvimento das crianças. É interessante constatar que os professores referem que a confiança dos pais reside no facto destes serem portugueses e na segurança da formação dos mesmos. Esta situação pode ser bastante positiva, uma vez que possibilita que o professor, pelo diálogo e abertura aos encarregados, melhore a realização das suas funções e, por outro lado, os pais, ao compreenderem os objetivos da escola e do professor, possam auxiliar, complementar e perceber a evolução dos seus filhos (Marques, 1988; Bhering *et* Siraj-Blatchford, 1999; Villas-Boas, 2001).

No entanto, também referem a desresponsabilização, desinteresse e dificuldade na gestão do tempo dos pais para acompanharem os filhos. Esta questão não contribui para o sucesso e pode dificultar a compreensão do encarregado nos objetivos da escola, abstendo-se do seu papel como principal educador. Embora seja pouco visível, também houve a referência ao racismo e preconceitos, o que pode dificultar a comunicação entre pais e professores. Estes aspetos poderão ser ultrapassados pelo diálogo e abertura, dando a possibilidade aos pais de conhecerem o professor, desvalorizando a sua nacionalidade e características físicas.

Por outro lado, é interessante verificar que existem hábitos, estrutura familiar, objetivos e exigências distintas. Este reconhecimento por parte do professor pode auxiliá-lo no seu trabalho.

Para além da interação com os alunos na sala de aula, do relacionamento com os encarregados de educação, os professores trabalham numa instituição que tem regras e hábitos, assim como têm de conviver e trabalhar com diversos profissionais, quer sejam professores, diretores, administrativos, auxiliares, ou outros.

No que se refere às diferenças encontradas dentro do colégio, os professores identificaram seis, havendo um total de dezoito referências. A diferença mais vezes referida, sete referências, é a nível de atitudes e valores entre profissionais. Mencionam-se três vezes a menor exigência no trabalho e, uma vez, a maior importância e respeito pelas hierarquias, a questão da mentira, da descontracção e da ofensa:

“Sinto que uma das grandes diferenças tem a ver com a exigência, acho que nós portugueses, de uma forma geral, somos muito mais exigentes com o nosso trabalho e com o trabalho das pessoas que nos rodeiam.” (PE3)

“Eu acho que os professores aqui são mais submissos. (...) são mais as hierarquias, respeitam muito quem está acima deles, quem está abaixo, acho que é por aí, acho que é a maior diferença.” (PE9)

De seguida aparecem os hábitos e rotinas dentro do colégio, havendo três referências à entoação diária do hino nacional e uma ao facto de não haver toque de entrada. Apesar de serem professores portugueses e a entoação do hino ser uma demonstração da identidade angolana, nenhum professor se mostra constrangido, apenas refere que esse facto como uma diferença:

“Aqui temos de cantar o hino todos os dias, em Portugal não. Isso é diferente.” (PE9)

Os professores identificam como distinta a gestão do tempo, havendo duas referências, que assinalam particularmente a demora para a realização de um objetivo:

“No início lembro-me que reparei que os ‘timings’ são total, completamente diferentes. O tempo, a parte burocrática para se fazer as coisas para se atingir um fim tem que se fazer um documento,

esse documento que seguir todo um percurso até conseguirmos o nosso objetivo. O tempo nesse sentido, tudo demora muito tempo a ser feito. (...) O tempo que se fazem as coisas em Portugal, não é igual ao de cá. Essa foi a maior diferença que eu senti, inicialmente e continuo a sentir.” (PE6)

Há também referência aos diferentes costumes, nomeadamente a tradição, alimentação, vestuário distintos, a princípios e crenças religiosas, tais como a comemoração ou não de dias festivos, crenças e tabus e a discussão de assuntos religiosos:

“Eles falam muito de religião entre eles, nota-se (...) alguma rivalidade, professores que são de, por exemplo, do Uíge, (...) há outro professor que é doutra província e, entre eles, nota-se também uma certa rivalidade e até mesmo em termos religiosos. Falam, por vezes discutem vivamente, e em Portugal isso não se nota, nós não discutimos religião na sala dos professores.” (PE4)

Outra situação referida como distinta é a resolução de problemas:

“Acho que aqui temos sempre que procurar o culpado, o culpado nunca somos nós, é sempre outra pessoa e vamos sempre procurá-lo, para a culpa não cair em cima de nós. Eu sinto que isso acaba por não deixar que as situações se resolvam, mas sim que se arrastem.” (PE3)

Dentro do colégio, as diferenças mais notadas prendem-se com as atitudes e valores entre os profissionais, mais especificamente as atitudes em relação ao trabalho. Os hábitos e rotinas, como a entoação diária do hino nacional, um símbolo da identidade nacional, demonstram como a sociedade e os princípios da mesma chegam à escola e o que esta tem de promover junto dos novos cidadãos (Desbordes, 1977; Nóvoa, 1987; Sacristán, 1995). Por outro lado, há a referência de que a religião é um tema discutido na sala dos professores, enquanto nas escolas portuguesas tal não acontece. A manifestação e o peso que a religião adquire na vida pessoal e profissional depende da cultura onde estamos inseridos, a sua perceção, assim como o respeito pelas outras religiões vem do conhecimento que se tem acerca das mesmas e este advém da abertura para conhecer as outras religiões.

É deveras importante salientar as principais diferenças que os professores encontram, visto que não é possível refletir sobre algo da qual não se tem consciência da sua existência. Pensar que não há diferenças, ignorá-las, pode encobrir preconceitos, problemas que só poderão ser resolvidos após estarem a descoberto.

No panorama geral, há o mesmo número de diferenças identificadas, seis, tanto em sala de aula, como no relacionamento com os pais ou dentro do colégio e o número de referências é sensivelmente o mesmo em cada categoria, dezassete, dezanove e dezoito referências pela mesma ordem.

É de salientar que a diferença mais vezes referida é nas atitudes e valores entre profissionais, de seguida é a confiança dos pais nos professores e depois as atitudes das

crianças em sala de aula. Repare-se que sobressaem as diferenças a nível da vida no colégio, de seguida as relacionadas com os primeiros educadores dos alunos e depois as atitudes dos alunos.

É de notar que houve quatro professores que referiram que não observaram diferenças culturais, perante a questão:

*Conte alguma situação que tenha ocorrido em contexto escolar na qual sentiu que a cultura angolana era diferente da portuguesa.*

Dois professores referiram que podiam não identificar diferenças por viverem e lecionarem há relativamente pouco tempo em Angola e outros dois por julgarem que as crianças não são diferentes, apesar da nacionalidade ser distinta. Ambas as respostas são válidas, visto que as crianças em qualquer parte do mundo têm necessidades comuns básicas, de alimentação, imaginação, crescimento, entre outras. Por outro lado, o ser humano só pode diferenciar a sua cultura se refletir sobre ela, se a conhecer, se a consciencializar (Ramos, 2009). Com um olhar mais profundo e ao longo das entrevistas, todos os professores, incluindo estes quatro, identificaram e partilharam situações nas quais estavam explícitas as diferenças culturais.

### **Desafios interculturais na prática letiva: Gestão das diferenças culturais em aula**

Após a constatação das diferenças sentidas pelos professores no meio escolar, procurou-se averiguar se, na perspetiva do docente português, a diferença cultural existente entre professor português e aluno angolano poderia ser rentabilizada em sala de aula.

No âmbito desta temática, identificou e definiu-se a seguinte categoria:

- Rentabilização dos diferentes saberes culturais no trabalho em sala de aula - refere-se à forma como a diferença cultural entre professor e aluno pode atuar em sala de aula, como a possibilidade de troca de informações desconhecidas ao detentor de uma cultura e a influência de carácter cultural que o professor exerce sobre o aluno. Nesta categoria, foram identificadas as seguintes subcategorias:

**Quadro 7.8 - Desafios interculturais na prática letiva: Gestão das diferenças culturais em aula**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>n.º</b>
Rentabilização dos diferentes saberes culturais no trabalho em sala de aula	Possibilidade de troca de informações acerca de diferentes países e culturas	. Reconhecimento que o professor aprende com o aluno	3
		. Referência que o aluno pode aprender mais com um professor de cultura distinta	2
		. Manifestação que tanto professor como aluno podem aprender	3
	Influência da cultura portuguesa sobre o aluno	. Melhorias ao nível da expressão da Língua Portuguesa	4
		. Diferenças no desenvolvimento do raciocínio	1
		. Valores e princípios	3
		. Alteração de comportamentos	2

As diferenças tanto podem ser encaradas como algo negativo e desestabilizador, como podem ser rentabilizadas e aproveitadas como força mobilizadora. Importa averiguar que utilidades os professores dão às diferenças que encontram. Nesta categoria foram detetadas duas possibilidades de acordo com as respostas dos docentes: possibilidade de troca de informações acerca de diferentes países e culturas e influência da cultura portuguesa sobre o aluno.

Relativamente à primeira, há oito referências relacionadas com a existência da possibilidade de troca de informações entre professor e aluno: ao nível do reconhecimento de que um professor pode aprender com o aluno, três referências; ao aluno poder aprender mais com um professor de cultura distinta, duas referências; e a ambos aprenderem, três referências.

“No início das aulas, estivemos a falar sobre as manifestações culturais em Angola. Eu estive a pesquisar algumas coisas na internet, alguns acontecimentos importantes acerca dos feriados nacionais. E em conversa de sala de aula [...] eles próprios me foram transmitindo esses conhecimentos que eu não os tinha.” (PE2)

“Eles perguntam-me: ‘Ah aqui é feriado’... a questão do dia da mulher que nós trabalhamos agora, também, e eles dizem: ‘mas em Portugal não é feriado’. ‘Ah, não, não é.’ ‘Ah, mas porquê?’ E eles perceberem que há algumas coisas que são diferentes, apesar de termos a mesma língua, mas não vejo como um problema, vejo como fator enriquecedor. Pelo menos nestas idades, se calhar com alunos mais velhos, poderá tornar-se um problema, não sei.” (PE6)

Nestas aprendizagens são referidas tanto manifestações culturais, como termos e expressões ao nível da linguagem, e todas são entendidas como positivas.

No que diz respeito à segunda, influência da cultura portuguesa sobre o aluno, há quatro referências às melhorias ao nível da expressão da Língua Portuguesa, uma a nível de raciocínio, três referências à alteração de valores e princípios e duas à modificação

de comportamentos, perfazendo um total de dez referências à influência da cultura do professor sobre o aluno.

Destaca-se a questão da expressão em Língua Portuguesa:

“Eu acho que os meus alunos têm uma estrutura frásica muito mais correta, porque eu exijo que isso seja feito e acho que isso é uma boa influência.” (PE3)

“Eles no fundo já estão a crescer ao meu lado, é engraçado que eles por exemplo utilizam termos, palavras, expressões que eu também utilizo e que não utilizavam, coisas que são ‘muito português’.” (PE6)

No que se refere a valores e a princípios, os professores referiram:

“Acho que a minha cultura, enquanto respeito pela mulher, o respeito pelo outro, acho que tento e acho que consigo influenciar os meus alunos a valorizá-los também. Principalmente aqueles alunos com mais dificuldade, aquilo que eu sinto aqui é que a tradição é ignorar os alunos com mais dificuldade, acho que quem não sabe ler, nem escrever, fica no canto da sala, e eu tento que isso não aconteça e acho que consegui junto dos alunos e sobretudo dos pais e da direção da escola, conseguimos em equipa influenciar esses alunos de forma de motivá-los para a aprendizagem.” (PE3)

“E de valores, acaba por influenciar porque eu quero que eles tratem pelo nome e não pela cor de pele, por aí sim.” (PE9)

É interessante constatar que as diferenças são transformadas em potenciais fontes de aprendizagem. A troca de perspetivas, referências e significados conduz à compreensão de ambas as partes, leva à promoção da tolerância e ao respeito pelo outro, e estas são competências que se devem desenvolver desde a infância para se tornarem cidadãos aptos ao diálogo intercultural (Conselho da Europa, 2008).

De acordo com Ramos (2001), nos dias que correm, o indivíduo depara-se desde tenra idade com uma variedade de padrões culturais nas redes sociais e educativas e a pluralidade encontra-se na endoculturação, na socialização, na construção da identidade e na educação. Se o professor for capaz de sensibilizar a criança para o respeito pela diferença, para a tolerância dentro da sala de aula está a promover o diálogo intercultural, diminuindo as questões relacionadas com preconceitos, como o racismo e a xenofobia. A promoção do relacionamento intercultural requer que o professor entenda a diversidade cultural como um instrumento de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular (Cardoso, 1996).

Ao entender a cultura como um processo em reconstrução contínua e de que os valores de cada um são desenvolvidos de acordo com as experiências que têm, bem como todas as culturas têm uma raiz pluricultural, pode-se aceitar que o contacto e o sistema ensino-aprendizagem entre professor e aluno de culturas distintas possibilita que a cultura do professor influencie o aluno, tanto a nível da expressão da língua, como valores, princípios e comportamentos.

## Desafios interculturais na prática letiva: Dificuldades dos professores expatriados derivados das diferenças culturais

As diferenças culturais podem-se transformar em dificuldades. Os professores expatriados referiram as dificuldades que sentem ao lecionar no contexto angolano. Neste sentido, apresenta-se a seguinte categoria:

- Dificuldades dos professores expatriados – são dificuldades sentidas pelos professores na sua atividade profissional devido a fatores culturais diversos, como a carência de energia elétrica que serve de desculpa para os alunos não fazerem as tarefas de casa, a necessidade de recursos didáticos para utilizar em sala de aula, a maior e diferente preparação das suas aulas, a compreensão oral e escrita da Língua Portuguesa, os métodos de ensino-aprendizagem serem distintos dos antigos professores dos alunos, a história entre os dois países, conhecimentos adquiridos pelos alunos, anteriormente, de forma distinta ou errada e os hábitos diferentes que podem conduzir à passagem não intencional de informação errada.

**Quadro 7.9 - Desafios interculturais na prática letiva: Dificuldades dos professores expatriados derivados das diferenças culturais**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>n.º</b>
Dificuldades dos professores expatriados	Carências de recursos físicos	. Falta de energia elétrica	1
	Necessidades ao nível dos recursos didáticos	. Recursos audiovisuais	2
		. Materiais	2
		. Manuais	1
	Preparação de aulas	. Criação de material contextualizado	1
		. Seleção de textos (Língua Portuguesa)	2
		. Estudo de determinados temas (Estudo do Meio)	2
Compreensão oral ou escrita da Língua Portuguesa	. Diferenças de vocabulário	3	
	. Ritmo do diálogo	1	
	. Compreensão de expressões	2	
	. Dificuldades na escrita	2	
Métodos de ensino-aprendizagem distintos	. Ritmo de ensino diferente (comparativamente ao que estavam habituados com professores nacionais)	2	
	. Regras diferentes	1	
História dos dois países	. Acontecimentos históricos entre o colono e o colonizado	2	



	Conhecimentos distintos ou errados dos alunos	. Conteúdos trabalhados de forma distinta	1
		. Erros ortográficos	1
		. Falta de estímulos prévios	1
		. Valores	1
	Desconhecimento de hábitos nacionais	. Hábitos distintos podem levar à passagem de informação errada	1

Como já foi referido, as diferenças podem gerar embaraços que os professores têm de resolver. Estes problemas relacionados com as diferenças, não são sempre encarados como fatores negativos, mas sim como desafios. Apuraram-se oito tipos de dificuldades a ultrapassar por parte dos professores, fazendo um total de vinte e nove referências.

A dificuldade apontada com maior número de referências, oito, prende-se com a compreensão oral ou escrita da Língua Portuguesa, mais especificamente:

- no vocabulário:

“Tive um bocadinho de receio, da forma como comunicava, tinha receio que a forma como eu comunicava não chegasse até eles corretamente, que eles não interpretassem bem aquilo que eu dizia. Porque há palavras que eu utilizo que, pronto, que não se usam aqui, não é? Há palavras que eles utilizavam que eu também não percebia. E foram acontecendo algumas vezes isso, e ainda hoje isso acontece.” (PE6)

- no ritmo do diálogo:

“Durante os primeiros meses, o ritmo do diálogo, eu tinha de falar mais devagar até eles se habituarem ao meu sotaque, à minha forma de falar.” (PE3)

- na compreensão de expressões:

“...expressões que eu utilizo e que às vezes faço mesmo questão de utilizar e de lhes explicar, o que é que significam, como por exemplo “vamos dar corda aos sapatos” ou outras que eu acho que são interessantes para eles aprenderem. Da parte deles também já surgiram muitas coisas que eu não sei, não conheço e portanto tenho de aprender.” (PE3)

- na escrita:

“O ensinamento do Português acaba por ser um bocadinho difícil, porque as crianças, normalmente em idades iniciais escrevem como falam. E aqui acontece muito isso também, como em Portugal. E, então, como eles têm uma pronúncia, não é? Escrevem algumas palavras com a pronúncia que as dizem. E é muito difícil nós fazermos essa correção. E essa está a ser sem dúvida, está a ser o maior desafio no meu trabalho aqui. Um exemplo prático: eles escrevem ‘piqueno’, escrevem ‘minino’, e como é que nós podemos fazer essa correção? Porque efetivamente eles falam assim. Por que é que não escrevem assim? E essa parte é de facto um bocadinho mais complicada, em termos de pronúncia.” (PE6)

Outro desafio referido foi a nível de preparação de aulas, havendo cinco referências, como a criação de material contextualizado, a seleção de textos na disciplina de Língua Portuguesa e o estudo de temas relacionados com o Estudo do Meio.

“[...]para fazer uma ficha de trabalho [...] eu arranjei [...] um texto que era sobre uma formiga que era negra e que queria ser branca. [...] quando estive a ver bem o texto pareceu-me que

poderia ferir alguma suscetibilidade. [...] poderia haver alguma coisa com o racismo. Então, [...] optei por mudar.” (PE2)

“Tive de ir pesquisar na internet e com colegas angolanos, quais são [...] as celebrações populares [...]. Que eu não faço a mínima ideia, não conheço as festas populares, não sei o que é que é hábito fazer aqui. Portanto, [...] tive de me preparar para isso. Tal como também nas províncias, tive de estudar as províncias, tive de estudar o hino, tenho de o cantar todos os dias... tive de aprender o significado da insígnia, as cores da bandeira... [...] vamos entrar em Estudo do Meio nos conteúdos de História e vou ter de estudar História numa perspetiva diferente daquela que eu aprendi enquanto aluna.” (PE3)

“... por exemplo em Portugal, não vamos falar da mandioca, nem vamos introduzir... porque são alimentos que nós lá [...]a maior parte das pessoas não consomem, aqui tento sempre que sejam introduzidos esses elementos. Na roda dos alimentos faz sentido que apareçam alimentos que eles estejam habituados a consumir aqui, não é? Porque se calhar há coisas que estão na roda dos alimentos que eles nem se quer sabem o que são e que nunca viram ou que... não faz parte da cultura alimentar aqui.” (PE6)

Os recursos didáticos também são assinalados como uma necessidade, cinco referências, referindo-se a falta de materiais, manuais e recursos audiovisuais.

“São os materiais, aqui nunca há os recursos como há em Portugal, é completamente diferente. (...) Eu só tenho projetor, internet nem sempre tenho, por isso... manuais são fracos, por isso eu tenho de fazer fichas. Eu sinto falta de manuais, de muitos manuais, livros de histórias que não há, sinto falta de quê? De um quadro interativo... falta tudo, falta tudo. Aqui falta.” (PE9)

Os professores assinalam também dificuldades que estão relacionadas com conhecimentos distintos ou errados, por parte dos alunos, adquiridos anteriormente, quatro referências, como conteúdos trabalhados de forma distinta, erros ortográficos consolidados, falta de estímulos prévios e valores.

“...muitos têm dificuldades em entender esses valores, porque no dia-a-dia eles não são confrontados com essas atitudes e com esses valores. É... eles são confrontados diariamente com a batota, com o... desrespeito. E depois é difícil ensinar-lhes uma coisa diferente.” (PE10)

Os métodos de ensino-aprendizagem a que os alunos estavam habituados podem tornar-se num desafio para os professores. Desta forma, houve três referências, ao ritmo de ensino e ao facto das regras serem distintas:

“Eles não têm o mesmo ritmo que se calhar as crianças em Portugal têm, se calhar por causa da formação que tiveram anteriormente. Tive essa dificuldade o ano passado. Preparei, comecei por preparar aulas que nem metade conseguia, conseguia dar ao princípio, por que eles não, acho que eles não estão preparados para o nosso ritmo.” (PE5)

“Os alunos que eu tenho este ano, no ano passado se calhar tinham determinadas regras, percebes? Eu neste momento tenho que me impor mais perante eles. Porque, há coisas, se calhar, foram mais facilitadas. E eu não facilito tanto, obrigo-os a fazer.” (PE8)

Dado que o que se espera das crianças é distinto de acordo com a cultura, bem como a perspetiva do seu desenvolvimento e seu estímulo é alterado, o professor expatriado confronta-se com alunos que podem deter diferentes conceitos enraizados e experiências consolidadas, podendo até já terem construído conceções incorretas dificultando o trabalho do professor em desconstruir e construir novos saberes.

A História dos dois países teve duas referências, mais especificamente relacionadas com os acontecimentos históricos entre colono e colonizado, e a forma de como lidar e entender essa parte da História.

“Tínhamos no texto do livro de Língua Portuguesa a palavra *sanzala*, que para mim tem um significado completamente diferente do significado aqui. Para mim era o sítio onde os escravos ficavam, onde dormiam, onde era a casa deles. E aqui uma sanzala é um conjunto de casas, mais até numa zona rural. [...] assim que falamos disso e que eu expliquei e toquei na palavra escravos, os meus alunos disseram logo ‘os portugueses fizeram muitas coisas, muito más aqui em Angola’.” (PE3)

“Acho que vou notar se continuar aqui, quando entrar especificamente na História do país, tenho muito medo de não lhes dar a perspectiva que é suposto dar. Porque, a forma como eu aprendi, não tem a ver com a forma como se aprende aqui. E é muito complicado, não é? Porque eu sou portuguesa, quando chegar à parte da História da Guerra Colonial, e tudo, acho que não vai ser muito simpático.” (PE6)

A política e o relacionamento histórico entre países pode afetar o professor expatriado, nomeadamente no ensino da História que pode ter diferentes perspectivas. Factos históricos podem ser compreendidos de maneira distinta de acordo com o contexto e a memória coletiva de um país, dado que as perspectivas do mundo são distintas. Assim, os ensinamentos que um professor expatriado tem acerca da História de um país pode ser limitado em relação àquele que uma sociedade quer passar aos seus descendentes.

O desconhecimento de hábitos nacionais pode levar a que os professores transmitam uma informação errada.

“Eu disse: ‘mas claro, há frutas que vocês não podem comer com casca, não é? Como é lógico, por exemplo a banana nós não comemos com casca, a manga nós não comemos com casca...’ E eles imediatamente levantaram o braço e disseram: ‘A manga nós comemos com casca.’ [...] eu estava a passar uma informação, que se eles não me tivessem dito nada, iam chegar a casa e iam dizer ‘olha a professora diz que a manga não se pode comer com casca’. [...] E aqui come-se a manga com casca. [...] E aí nota-se. Em pequenas coisas do dia-a-dia, tu notas esse choque cultural.” (PE6)

Um professor expatriado pode cometer equívocos por desconhecimento de hábitos da cultura distinta. O que não se realiza numa cultura é ignorado pela mesma, havendo assim a possibilidade do professor expatriado desconhecer determinados aspetos, visto que o seu conhecimento foi construído no seu país de origem, tendo em conta os parâmetros necessários para viver na sua sociedade. Desta forma, compreende-se a importância e necessidade de conhecimento acerca dos contextos, quer da cultura, quer dos alunos, nos seus hábitos, rotinas e costumes característicos da sociedade em que estão inseridos e a desempenhar funções pedagógicas.

A carência de recursos físicos também foi identificada como dificuldade, mais propriamente a falta de energia elétrica que pode ser usada como desculpa para os alunos não realizarem os trabalhos:

“Os trabalhos de casa que às vezes os pais dizem que os meninos não fazem porque falta a luz, isso é devido mesmo à cultura deles, falta mesmo a luz, devido onde estamos, ao contexto onde estamos.” (PE1)

### **Relação entre culturas e formação**

O desempenho profissional de um professor está intimamente ligado à sua cultura e à sua formação. Os professores expatriados trabalham em escolas onde a maioria dos seus colegas são professores nacionais angolanos. Desta forma foi-lhes colocada a questão se um professor angolano que tivesse a sua formação em Angola estaria de alguma forma em vantagem em relação ao professor expatriado.

Após análise das respostas, apurou-se a seguinte categoria:

- Dimensões das competências profissionais dos professores de acordo com a sua cultura – referem-se às competências, conhecimentos, níveis de formação e atitudes que os professores nacionais detêm comparativamente aos professores expatriados sob o ponto de vista dos inquiridos, como as competências de expressão oral e escrita dos professores em Língua Portuguesa, o conhecimento de conteúdos a lecionar, conhecimento do contexto, isto é, da realidade angolana, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico de conteúdo, a promoção e qualidade da formação de professores e o relacionamento entre os professores nacionais e os alunos.

**Quadro 7.10 - Relação entre culturas e formação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>n.º</b>
Dimensões das competências profissionais dos professores de acordo com a sua cultura	Competências de expressão oral e escrita dos professores em Língua Portuguesa	. Expressão deficiente em Língua Portuguesa	2
	Conhecimento de conteúdos	. Conhecimento de conteúdos pouco desenvolvido	3
	Conhecimento do contexto - realidade angolana	. Melhor conhecimento sobre a cultura angolana	2
		. Maior conhecimento sobre a história e geografia de Angola	1
Conhecimento pedagógico geral	. Desconhecimento de estratégias	1	
	. Métodos expositivos	1	
	. Competências para preparar uma aula pouco desenvolvidas	1	

	Conhecimento pedagógico de conteúdo	. Desconhecimento como devem tornar o conteúdo aprendível para o aluno	2
	Promoção e qualidade da formação de professores	. Nível de escolaridade exigido para ser professor considerado baixo	3
		. Lacunas na aprendizagem/formação	4
	Relacionamento professor-aluno	. Formação de professores pouco promovida	1
		. Autoridade	2
		. Conceção de autoridade de forma distinta	1

Os professores portugueses trabalham com professores nacionais angolanos, cuja cultura e formação académica é distinta. Posto isto, comparando-se os professores portugueses e nacionais, houve três referências relacionadas com um melhor conhecimento do contexto, da realidade angolana, por parte dos professores nacionais. Por outro lado, consideram as outras competências, como o conhecimento pedagógico geral, três referências, o conhecimento pedagógico de conteúdo, duas referências, o conhecimento dos próprios conteúdos, três referências, a expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, duas referências, e o próprio relacionamento com os alunos, três referências, menos desenvolvidas. Houve também oito referências à pouca promoção e qualidade da formação dos professores em Angola. Referiu-se que o nível de escolaridade exigido para se ser professor é baixo, além de haver lacunas na formação e carência na promoção dessa formação:

“Acho que têm aquela vantagem de saber um pouco mais de cultura, da cultura angolana, porque eu não sei tanto, não é? Sei só do que li e do que aprendi com outras pessoas. Enquanto um angolano sabe, conhece muito melhor a sua realidade.” (PE1)

No que se refere à formação, consideram-na reduzida:

“A maior parte dos professores que eu conheço, muitos deles não têm a universidade feita. Alguns têm o 9.º ano, outros têm o 12.º ano e outros estão a frequentar a universidade. Lógico que há muitas lacunas, e há determinadas situações que eles não conseguem ultrapassar.” (PE8)

As noções de autoridade verificam-se distintas em sala de aula.

“[os alunos] cumprimentam de uma forma... ‘Bom dia senhor professor, dá licença...’ e eu acho isso um contrassenso, porque existe da parte dos professores a exigência de um respeito ao ponto dos alunos se levantarem, depois não existe a exigência de manter os alunos calados e concentrados a ouvir o que o professor tem para dizer.” (PE10)

A seleção e aplicação de métodos diferentes ocorre devido à formação:

“[os professores angolanos] usam métodos de ensino mais expositivos. Julgo que ainda não veem o aluno como principal ator do processo aprendizagem e noto que eles não têm os recursos, eles têm a vontade, mas não têm os recursos, mesmo (...) não têm ainda autonomia, não têm o

conhecimento que deveriam ter até mesmo para trabalhar com as novas tecnologias, que hoje em dia são essenciais, para preparar aulas, para pesquisar. Noto que tem a vontade, mas que depois existem algumas coisas que bloqueiam, porque não têm ainda a competência, as competências que são necessárias para depois chegar até às coisas, não é? O aprender a aprender.” (PE4)

“As pessoas simplesmente estão a tirar uma licenciatura, estão a estudar, e vão ser professoras cá. E são aceites nas escolas públicas e privadas para lecionar. O que significa que muitas vezes, as pessoas não estão preparadas para lecionar, não sabem que estratégias usar e acabam por repetir os modelos que viram enquanto alunos.” (PE3)

Dado a cultura ser construída e manifestada nos mais diversos espaços sociais, desde a família à escola, o percurso académico de um professor é influenciado pela sociedade e cultura onde se insere. A perspetiva de educação, bem como as metas de aprendizagem e as exigências de nível de ensino, são definidas pela sociedade onde o indivíduo se encontra. O professor expatriado, como qualquer professor, não pode trabalhar de forma isolada, necessita de dialogar com colegas, rever projetos com outros professores, programar atividades escolares com outros profissionais do ensino que exercem funções na escola. Desta forma, o professor expatriado tem de contactar com o professor nacional angolano. Ao comparar estes profissionais de cultura distinta, o professor expatriado notou que o professor nacional tinha como competência mais desenvolvida o conhecimento acerca do contexto, contudo a outros níveis, como conhecimentos pedagógicos de conteúdos, entre outros, este profissional não estava tão bem preparado. Estas perspetivas foram justificadas tendo em conta a questão da formação, apontada como distinta, escassa e pouco promovida.

É interessante cruzar a perspetiva dos professores portugueses, com a análise do estudo realizado por Ferri (2001) quando compara os professores índios e não índios de escolas indígenas do Estado de Santa Catarina, no Brasil. Esta estudiosa afirma que os professores índios dominam os saberes da sua cultura mas demonstram debilidades nas outras áreas disciplinares, nomeadamente na língua. Por outro lado, os professores não índios têm mais formação académica e não têm tanto conhecimento ao nível da cultura do grupo indígena no qual são docentes. O paralelismo entre o estudo de Ferri (2001) e a opinião dos professores expatriados prende-se com a forma como os professores índios, em Santa Catarina, se assemelham aos professores angolanos na medida em que estes têm maior conhecimento da cultura e contexto onde estão inseridos (escolas indígenas e colégios angolanos), mas menor nas restantes áreas, em especial no domínio e expressão da língua.

Assim, admite-se que um professor pode ter mais formação académica, mas menor conhecimento da cultura onde exerce as funções educativas, estando o professor

local mais à-vontade no que se refere ao conhecimento da cultura e contexto. Por outro lado, em ambas as situações, o professor local pode apresentar menor conhecimento noutras áreas disciplinares e dificuldades no domínio da Língua Portuguesa. Desta forma, havendo a possibilidade destes profissionais trabalharem em conjunto, a troca de conhecimentos será benéfica para todos os intervenientes.

### **Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades**

Depois de se constatar diferenças a nível de formação e conhecimentos profissionais entre professores de diferentes nacionalidades e culturas, questiona-se a existência e a possibilidade de diálogo entre os mesmos.

Desta forma, definiu-se a categoria que se segue:

- Comunicação entre os professores expatriados e docentes nacionais – abrange a forma e a possibilidade de diálogo entre docentes expatriados e nacionais, do ponto de vista dos professores portugueses, como a referência da oportunidade de aprendizagem conjunta, a abertura para o diálogo de ambos os lados, a troca de experiências profissionais e de matérias, bem como as vantagens desta comunicação para os professores expatriados.

**Quadro 7.11 - Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>n.º</b>
Comunicação entre os professores expatriados e docentes nacionais	Aprendizagem conjunta	. Alusão da possibilidade de aprendizagem	7
		. Referência que deveria haver mais troca	2
	Abertura para o diálogo	. Pouca abertura dos nacionais para a o diálogo	1
		. Disponibilidade por parte dos expatriados	3
		. Desconhecimento de como dialogar	2
	Troca de experiências profissionais	. Planificações	4
		. Assistência de aulas	2
		. Construção de material em conjunto	1
		. Diálogo sobre as aulas e estratégias	3
	Troca de materiais	. Preparação de materiais em conjunto	2
		. Disponibilização de materiais	2
	Vantagens desta comunicação para o professor expatriado	. Compreensão do vocabulário	1
. Desafio de formar informalmente		2	

Após a descoberta de diferenças entre os professores portugueses e os angolanos, de acordo com a perspectiva dos portugueses, importa analisar a comunicação entre estes docentes. Dentro do tema comunicação, foram referidas afirmações que se podem dividir em cinco subtemas: a abertura para o diálogo, a aprendizagem conjunta, a troca de experiências profissionais, a troca de materiais e as vantagens desta comunicação para o professor expatriado.

No que se refere à abertura para o diálogo, há três referências negativas, pouca abertura por parte dos professores nacionais e o desconhecimento de como dialogar:

“... quando chegamos aquilo que eu sinto e é normal, é as pessoas sentem que nós quase que vamos ocupar o lugar delas, não é? Portanto, quem está a dirigir o colégio, a direção ou quem seja, tem de fazer um trabalho prévio de explicação qual é o nosso trabalho ali, que nós não vamos ocupar o lugar de ninguém, que o objetivo é se calhar contribuir para uma boa formação na escola, para melhorar as aprendizagens e tudo mais. E se calhar quando cheguei aqui isso não foi feito dessa forma. Portanto, inicialmente, não foi muito fácil o trabalho com os professores angolanos porque nos viam nessa perspectiva de ‘ah, este agora vem para aqui e eu vou-me embora’. Pronto. Claro que isto não foi simpático.” (PE6)

No entanto, ainda referente à abertura para o diálogo há três referências positivas relativas à disponibilidade por parte dos expatriados:

“Muitas vezes, nós quando sentimos que eles têm alguma dificuldade, disponibilizamo-nos.” (PE4)

A existência de troca de experiências profissionais é referida dez vezes, tanto através das planificações, quatro referências, diálogo sobre as aulas e as estratégias, três referências, assistência de aulas, duas referências, e construção de material em conjunto, uma referência.

“Semanalmente reunimo-nos para planificar e acabamos sempre por trabalhar os conteúdos. (...) Com os meus colegas eu tento sempre preparar as aulas, preparar materiais e partilhá-los com eles, ou discuti-los até com eles.” (PE3)

“Notei isso o ano passado nalguns professores que tinham algumas lacunas dessas. Mas neste momento estão melhores (...). Se foi por conviver connosco? Possivelmente sim. Por estar dentro de sala com um professor português e ver um professor português a dar aulas, e ele assimilar determinados atos, também é verdade.” (PE8)

A aprendizagem conjunta é referida nove vezes. A alusão à possibilidade de aprendizagem tem sete referências e a manifestação de que deveria haver mais trocas, duas referências.

“Coube a cada um de nós portugueses que chegamos mostrar aos colegas angolanos que estávamos ali numa perspectiva de sala aberta e de partilha comum. Porque não é ‘ah, eu tenho coisas melhores e tu não tens nada’, não. Eles também têm coisas importantes para nos dizer. E nós termos espaço e tempos para partilhar isso, não é? Portanto eu acho que é possível e da experiência de tempo que tenho aqui, percebo que há professores que sim que querem e que se disponibilizam e nos procuram e que nas reuniões que temos, falam e discutem ideias e há professores que não querem.[...] E aquilo que sinto é que, mesmo olhando para o trabalho de outros colegas que partilharam materiais, experiências de trabalho e as pessoas vão utilizando isso.



E vão reconhecendo ao longo do tempo que ‘bem realmente foi muito bom termos feito assim, ou termos feito de outra forma’.” (PE6)

“Acho que deveria haver uma troca maior de conhecimentos entre os professores portugueses ou expatriados e os professores angolanos. Acho que isso iria resultar num enriquecimento bastante grande nas salas de aula dos professores angolanos.” (PE3)

No que se refere à troca de materiais entre professores, há quatro referências, duas relativas à preparação de materiais em conjunto e outras duas sobre a disponibilização de materiais.

“Com os meus colegas eu tento sempre preparar as aulas, preparar materiais e partilhá-los com eles, ou discuti-los até com eles.” (PE3)

“Eu, no meu caso, disponibilizo-me, passo-lhes materiais que são importantes e eles como sabem que já, da minha parte tenho essa possibilidade também me procuram para pedir ajuda, querem desenvolver um tema e perguntam o que é que tenho.” (PE4)

Neste diálogo entre professores há três referências às vantagens deste processo para o professor expatriado, como o desafio de formar informalmente colegas e a compreensão do vocabulário.

“Tenho de preparar-me, portanto é um desafio também interessante, preparar-me para dar formação aos colegas sem ser uma formação formal e que lhes chame formação. É simplesmente uma conversa, um diálogo, uma partilha de experiências. Para eles porque aprendem formas, metodologias diferentes, formas de lecionar os conteúdos sem ser só através de cópias do livro, e de ditar a matéria ou escrever no quadro e os alunos copiam para o seu caderno.” (PE3)

“Muitas vezes recorro aos colegas para perceber o vocabulário.” (PE3)

O diálogo intercultural tem na sua base o intercâmbio de informações, ideias, perspetivas, orientadas pelo respeito e entendimento mútuo independentemente da origem dos intervenientes. Antes de ocorrer, tem de estar estabelecida a liberdade e desenvolvidas as capacidades de expressão e a abertura para ouvir o outro (Conselho da Europa, 2008). É necessário desenvolver o conhecimento sobre si próprio e a disponibilidade, curiosidade e respeito pelo outro. Além destes princípios, ambos os participantes devem estar no mesmo nível de igualdade e dignidade, num ambiente de democracia (Ramos, 2009). A comunicação entre os docentes expatriados e docentes nacionais foi largamente apontada como bem-sucedida, pelo reconhecimento da possibilidade de aprendizagem conjunta, pela troca de experiências profissionais, trabalho em equipa e câmbio de materiais entre professores, bem como pela expressa disponibilidade para o diálogo. Contudo, também se reconheceu desconhecimento de como dialogar. Nomeadamente, a incorreta condução da integração de expatriados no corpo docente, levou à pouca abertura para o diálogo por parte dos docentes nacionais em determinadas situações. O desconhecimento de elementos de outros grupos, bem

como as suas intenções podem levantar dúvidas, receios e obstrução do diálogo, principalmente em fases iniciais. No entanto, no geral, conclui-se que o diálogo existe pelas diversas referências ao trabalho em equipa, à aprendizagem de ambas as partes e à discussão de planos e estratégias de carácter profissional. Há também a referência a que ainda deveria existir mais troca de experiências, o que demonstra como o diálogo é considerado importante e muito válido.

### **Profissionalidade de professores expatriados**

Após a leitura das diferenças, das dificuldades e da possibilidade do diálogo intercultural dos professores portugueses em contexto angolano, sob a sua perspetiva, importa averiguar quais são os benefícios que encontram ao lecionar no sistema de ensino angolano.

Posto isto, assinalam-se as seguintes categorias:

- Desvantagens de lecionar no sistema de ensino angolano – trata-se dos aspetos negativos de lecionar noutro sistema de ensino referidos pelos professores, tal como a contagem de tempo de serviço não ser contabilizada em Portugal e os manuais possuem características distintas.
- Benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano - engloba aspetos positivos de lecionar no sistema de ensino angolano referidos pelos docentes portugueses, tal como a possibilidade de desenvolverem novas aprendizagens, de possuírem maior liberdade na forma como ensinam, a burocracia reduzida deste sistema, as atitudes destes alunos, o enriquecimento do próprio *curriculum vitae*, o desafio que leva ao crescimento profissional, o crescimento profissional e pessoal, questões financeiras, a realização profissional e o aumento da criatividade que as dificuldades impõem.

**Quadro 7.12 - Profissionalidade de professores expatriados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>n.º</b>
Desvantagens em lecionar no sistema de ensino angolano	Contagem do tempo de serviço	. Tempo de serviço não é contabilizado em Portugal	1
	Manuais com características diferentes	. Manuais com objetivos e prioridades distintas	1
		. Ordem dos conteúdos inadequada	1
Benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano	Novas aprendizagens	. Aprendizagem de novas palavras.	1
		. Aprendizagem sobre o país e a sua história	1

	Liberdade na forma como se ensina	. Liberdade no método de ensino . Liberdade para adaptar o currículo	1 1
	Burocracia reduzida	. Menos burocracia possibilita a gestão do tempo mais proveitosa	1
	Atitudes dos alunos	. Enriquecedor trabalhar com crianças de uma cultura distinta . Crianças mais recetivas e afetuosas	2 3
	Enriquecimento do <i>curriculum vitae</i>	. Experiência profissional acrescida no <i>Curriculum vitae</i>	1
	Crescimento profissional	. Desafio que leva ao crescimento profissional	3
	Desenvolvimento pessoal	. Mudanças na maneira de ser e estar	2
	Questões financeiras	. Financiamento para outros projetos	1
	Realização profissional	. Experiência de lecionação	1
	Aumento da criatividade	. Falta de recursos leva à criatividade . Necessidade de improvisar	2 1

Após a constatação dos desafios que os professores portugueses enfrentam em colégios angolanos onde o sistema de ensino é diferente daquele onde e para o qual foram formados, é interessante observar quais os benefícios que os docentes encontram ao trabalhar neste sistema. Esta questão fez surgir uma outra que se prende com os aspetos negativos de lecionar no sistema de ensino angolano, o que resultou em duas respostas neste sentido, havendo três referências. Mais especificamente, os professores referiram a contagem do tempo de serviço que não é contabilizado em Portugal e os manuais com características distintas dos portugueses, a nível de objetivos, prioridades e ordem de conteúdos inadequada.

“Agora tenho os livros angolanos, mas[...] ao nível de Língua Portuguesa, ainda nem se quer peguei neles. Porquê? Porque, primeiro não têm as bases que eu necessito [...] Não tem grafismos, não tem vogais, não tem ditongos, tem um ou outro ditongo, e depois entra-me logo em consoantes. [...]acho que é importante entrar por baixo, fazer o grafismo, entrar na vogal, dar os ditongos bem dados e só depois entrar na consoante. Não misturar as coisas como eles misturam. [...] Nesse ponto acho que é negativo.” (PE8)

Os professores apontam um conjunto de dez fatores positivos com os quais se deparam ao lecionar neste sistema. O mais referido relaciona-se com as atitudes dos alunos, isto é, com o facto de trabalharem com crianças mais recetivas e afetuosas, três referências, e de uma cultura distintas, duas referências.

“Eles transmitem-nos sempre coisas, que nós estamos sempre aprender com eles, eles estão sempre a aprender comigo. É diário. Posso dizer que é enriquecedor.” (PE7)

“Temos outra coisa espetacular que é a total entrega dos nossos alunos. Acho que os alunos aqui vivem as coisas muito intensamente e fazem questão de o dizer, um aluno aqui diz muito facilmente ‘Professora amo-te’, e em Portugal não sei, acho que não somos tão... não exteriorizamos assim tanto... e acho que os miúdos aqui... uma coisa que eu acho que é muito diferente, que é qualquer coisa que eu faça na minha sala de aula é muito bem recebido e muito valorizado pelos meus alunos.” (PE3)

O crescimento profissional, gerado pelo desafio é também referido como positivo, havendo três referências.

“Com certeza que serei uma pessoa diferente mesmo em termos de visão do mundo, não é? Das diferentes realidades e quando voltar para Portugal, considero que serei uma melhor profissional.” (PE4)

A falta de recursos leva ao aumento da criatividade e há a necessidade de improvisar. Estes aspetos foram tidos como benéficos, havendo três referências.

“Tenho que ser muito mais criativa aqui, não é? [...] apesar de trabalharmos num colégio privado, não tem tudo como em Portugal tem em termos de materiais, por exemplo para a Matemática que eu acho que eram tão importantes ter, como materiais manipuláveis, etc... Pronto, temos de ser muito mais criativos.”(PE4)

“Há outra questão que é, que não tem propriamente a ver com cultura, mas tem a ver com o país em si, com a capacidade que o país tem de resposta aos materiais e às coisas e tu teres que improvisar porque não tens acesso a todos os livros ou a todos os equipamentos que se calhar noutra sítio terias, e tu poderes também perceber ‘eh pá, eu afinal, sem aquilo e sem aquilo também consigo fazer de outra forma’. E isso enriquece-te como pessoa. [...] Em termos profissionais [...] a falta de alguns recursos, de acesso a algumas coisas, o facto de tu teres de apelar mais à tua criatividade, à tua... a fazeres se calhar mais trabalho manual, seres tu própria a construir, como é que podes fazer, se calhar em Portugal eu diria ‘eu não tenho este material, então eu não posso dar esta aula’, aqui não podes fazer isso, porque se não, não trabalhas, não é? Tens de inventar, tens que procurar, tens que trocar com os colegas que tens, porque se não, não consegues fazer e isso enriquece-te como pessoa e profissionalmente. (PE6)

O desenvolvimento pessoal é citado.

“O principal benefício é mesmo em termos de desenvolvimento pessoal.” (PE4)

“As vantagens... tornar-me uma pessoa se calhar mais sensível, mais... (...) A sensibilidade acima de tudo, acho que sim. Ser mais preocupada.” (PE7)

É também referida a liberdade na forma como se ensina, tanto no método de ensino como na adaptação do currículo:

“No sistema angolano, temos, apesar dos programas serem muito extensos, em qualquer um dos níveis acho que são muito extensos e nem sempre adequados aos alunos ou aos conhecimentos dos alunos, acho que acabamos por ter muita liberdade para lecionar da forma que quisermos.” (PE3)

“Primeiro porque conheces outro sistema de ensino. (...) Mas também é difícil responder a esta pergunta, porque este ensino angolano sofreu adaptações vindas do ensino português. Eu tive a liberdade de adaptar o ensino angolano ao ensino português, que é mais rico e o ensino angolano não.” (PE10)

O facto de a burocracia ser reduzida é encarado como positivo, pelo facto de dar aos professores a possibilidade de despenderem mais tempo com aquilo que consideram ter maior importância para os seus alunos.

“Há pouca burocracia que permite-nos concentrar em desenvolver materiais, desenvolver estratégias, pesquisar coisas giras para os alunos fazerem, se eu estivesse demasiado focada em preencher relatórios e relatórios e... teria muito menos tempo para preparar essas atividades e para pensar realmente em cada aluno e em cada caso específico que tenho na sala de aula.” (PE3)

A possibilidade de fazer novas aprendizagens é outro facto que torna o ensino noutra sistema positivo:

“Vou aprender alguma coisa da História deles. [...] há coisas que eu não sei, não é? [...] nem sei que porque é que havia determinados feriados, não é? Nem porque é que se vestem de determinadas maneiras. Ou por que é que noutra província fazem outras coisas e por que é que há tantas religiões aqui. [...] Em Portugal também há algumas, mas não há tantas como aqui, há tantas [...] Mas isso existe. Mas eu não sabia. E nesse prisma, estou a falar no Estudo do Meio, porque é aquilo que é mais diferente em relação a Portugal.” (PE8)

O enriquecimento do *curriculum vitae* e a realização profissional também são condições favoráveis à lecionação neste contexto:

“Eu consigo lecionar, que era uma coisa que eu ainda não tinha no meu currículo, é um benefício que eu vejo, o enriquecimento do meu curriculum vitae, da minha experiência profissional.” (PE3)

“Para mim está a ser uma experiência muito boa, aqui em Angola porque consigo, estou a concretizar um sonho e não só um sonho, estou a trabalhar naquilo que gosto.” (PE5)

Por último, há uma referência ao fator financeiro que abre a possibilidade de iniciar outros projetos:

“Em termos monetários, em termos profissionais que me dá depois a possibilidade talvez de desenvolver outro tipo de projetos noutra local.” (PE4)

A identidade de uma pessoa é construída pela interação com o *outro*, com o diferente. Realiza-se ao analisar as semelhanças com os elementos do grupo de pertença e ao interagir e diferenciar-se dos elementos dos outros grupos. Contudo, no intercâmbio com o *outro* fazem-se descobertas, sobre si próprio e sobre o *outro*, surgem novas aprendizagens, alteram-se comportamentos, age-se de forma adaptada e constroem-se conhecimentos. Desta forma, o encontro com um sistema desconhecido desenvolve o ser professor, tanto a nível pessoal, como profissional, visto que o ser professor não se desprende do ser pessoa, ser cidadão, ser portador de uma cultura. Logo, a perspectiva de estar noutra sistema apesar das dificuldades inerentes a qualquer emigrante são positivas e enriquecedoras.

Um dado interessante que emergiu neste estudo está relacionado com a língua. A comunicação é fulcral para o entendimento entre pessoas, para o trabalho em equipa e para a atividade letiva. Além disso, como já se referiu, o professor é um comunicador, a língua é um instrumento de trabalho e de entendimento. Por outro lado, também já se

explicou que a língua é produto da cultura e é pela comunicação que a cultura se transforma (Lévi-Strauss, 1958). As competências interculturais passam pelo entendimento da língua, das percepções, reconhecimento que há diferenças, abertura para os erros de comunicação (Alsina, 1999; Ramos, 2001). Se dentro da mesma cultura podem surgir problemas de comunicação, entre culturas distintas, devido ao desfasamento, as dificuldades podem ser maiores. A questão da língua é referida várias vezes pelos professores portugueses, no ensino da língua, na comunicação com os alunos, na escrita, na oralidade e até mesmo usada na comparação com os colegas angolanos. As diferenças da língua estão presentes:

- . na diferença encontrada na sala de aula, visto que o vocabulário utilizado é distinto entre professor português e aluno angolano;

- . na rentabilização dos diferentes saberes culturais no trabalho em sala de aula, nomeadamente na influência da cultura portuguesa sobre o aluno na melhoria da expressividade em Língua Portuguesa;

- . nas dificuldades sentidas pelos professores expatriados, ao nível da compreensão oral ou escrita da Língua, quer pelas diferenças no vocabulário, na necessidade do professor ajustar o ritmo do diálogo aos alunos, na compreensão de expressões e nas dificuldades na escrita por parte dos alunos;

- . nas competências de expressão oral e escrita dos professores angolanos, sendo deficiente comparativamente aos colegas portugueses.

Estas diferenças de vocabulário, de expressões podem gerar conflitos, mas também são encaradas pelos professores como fatores enriquecedores e de aprendizagem.

Salienta-se o facto de, apesar da Língua Portuguesa ser a língua oficial nos dois países, dentro das comunidades, portuguesas e angolanas, a língua evoluiu aparecendo novos vocábulos, significados, referências, corroborando a ideia de que a língua é produto da cultura. Além disso as expressões, os significados, o sotaque também podem interferir na comunicação. É importante que os professores estejam cientes destes factos, pois além deles se servirem da língua para comunicar e exercerem as suas funções educativas, eles também têm como dever o ensino da Língua Portuguesa e, para tal ser eficaz, precisam de conhecer as limitações e capacidades dos seus alunos.

## **8 - CONCLUSÕES**

## Conclusões

Ao analisar-se os “Desafios interculturais e práticas docentes em contextos lusófonos: o caso de colégios privados em Angola”, teve-se a oportunidade de refletir sobre o que é ser professor em contextos culturais diversos e com referenciais educativos diferentes dos padrões culturais e educativos presentes no modelo da sua formação inicial para a docência.

Ao ouvir a opinião e perspectivas dos professores que vivem e lecionam longe da sua terra, dos seus valores, dos seus costumes, das suas crenças e outros padrões de referência, pôde-se verificar que a consciencialização e identificação do *diferente* não é linear. A verdade é que dentro da cultura portuguesa também há variações e cada ser humano cria as suas próprias referências e significações de acordo com o meio onde nasce, a família que o auxilia na socialização, a região onde vive ou até mesmo experiências de vida pessoal e profissional que realizou. A cultura é uma reconstrução constante e a perceção que se tem do mundo muda de acordo com as nossas origens e vivências (Ramos,2001). Assim se justificam as diferentes perspectivas.

De facto, optou-se por questionar, em primeiro lugar, que diferenças culturais existiam no colégio onde os professores expatriados lecionavam, comparativamente à cultura portuguesa. Esta questão foi estruturada para iniciar o tema “desafios interculturais”, visto que não há interculturalidade sem o reconhecimento da diferença (Peres,1999; Ramos, 2001; Candau, 2008).

Posto isto, consegue-se encontrar algumas diferenças culturais que influenciam as práticas letivas descritas pelos professores portugueses que lecionam em contexto angolano.

Na vivência em sala de aula, lugar privilegiado de comunicação, ensino e aprendizagem entre professores e alunos, a maior diferença nomeada foram as atitudes das crianças. No contacto com os encarregados de educação, salientou-se a confiança destes no trabalho do professor português. A confiança, a comunicação e a ponte entre a educação familiar e a formação académica é essencial para o sucesso educativo das crianças. Este aspeto é benéfico para o professor, na medida em que o reconhecimento do seu trabalho melhora a autoestima, e isso é um incentivo no exercício das suas funções. Por outro lado, as distinções na estrutura familiar e acompanhamento da criança são essenciais. O professor necessita de estar atento a estas divergências para compreender o aluno e ajustar o seu método de ensino. As diferenças notadas dentro do



colégio e mais assinaladas relacionam-se com as referências de valores e modos de conduta, comprovando que os princípios pelos quais a sociedade se orienta são visíveis dentro da escola.

As divergências culturais podem resultar em situações de conflito ou em desafios que os elementos de um grupo se propõem a lidar e a ultrapassar. Neste estudo, verifica-se que as diferenças culturais podem favorecer o trabalho do professor português em contexto angolano, na medida em que os professores referem que as diferenças podem resultar numa mais alargada e profunda troca de informações entre professor e aluno e na influência positiva, quer a nível de linguagem, quer noutros domínios comportamentais, por parte do professor sobre o aluno.

Contudo, assinalam-se igualmente as principais dificuldades dos professores portugueses neste contexto, sendo elas as questões da língua, causadas pelas diferenças de vocabulário, compreensão de expressões e ritmo do diálogo. Numa perspetiva de trabalho de conteúdos curriculares, o professor expatriado sente dificuldades na preparação de aulas, devido à necessidade de outros materiais e à sua adaptação, até porque os instrumentos de ensino noutro sistema são distintos e, nalguns casos, até exíguos, o que torna o trabalho do professor mais complexo. Por outro lado, o estudo de outros temas exige que o professor tenha outra preparação e maior pesquisa antes da aula.

Para compreender a forma como os professores expatriados ponderam a possibilidade da existência de diálogo intercultural entre os mesmos e a restante comunidade escolar, necessita-se de entender primeiro a visão e o reconhecimento que os professores expatriados detêm do *outro*, de uma forma mais específica do professor angolano. De forma geral, o professor expatriado assinala que o professor angolano detém maior conhecimento do contexto e cultura angolana e revela maiores dificuldades noutras áreas, nomeadamente ao nível de expressão e compreensão da Língua Portuguesa. Assim, há o reconhecimento de diferentes conhecimentos, abrindo a possibilidade a troca de experiências e informações que beneficiam tanto nacionais como expatriados. Neste estudo, reconhece-se a possibilidade de existência de diálogo intercultural, nomeadamente entre professores. Considera-se que existe trabalho em equipa, discussão e interação positiva entre os profissionais portugueses e angolanos. No entanto, também se destaca que a introdução de um novo grupo na comunidade docente, caso não seja bem orientada e os elementos de ambos os grupos não estiverem preparados e informados, pode gerar constrangimentos no diálogo. Assim, deve haver,

em ambos os grupos, uma preparação prévia adequada para o incentivo ao diálogo intercultural.

Estar a lecionar no estrangeiro pode ser um desafio para os professores. Na perspetiva dos professores portugueses, existem desvantagens ao lecionar no sistema de ensino angolano, nomeadamente quanto à contabilização de tempo de serviço, pois este não é reconhecido em Portugal para efeitos de carreira docente, e a obrigação de utilização de manuais com características distintas e não compatíveis com a visão dos professores. Contudo, salienta-se que os desafios de lecionar noutra sistema também podem ser vantajosos e gerar benefícios nomeadamente a nível de desenvolvimento profissional, pessoal, possibilidade de construir novas aprendizagens, aumentar o conhecimento e a criatividade. São ainda apontados como fatores positivos a realização profissional ao nível da lecionação, o enriquecimento do *curriculum vitae* e as questões financeiras. As próprias atitudes dos alunos são igualmente valorizadas e consideradas enriquecedoras.

Verifica-se que a metodologia adotada possibilitou o conhecimento das perspetivas dos professores acerca dos desafios que estes encontram na atividade letiva realizada num contexto sociocultural distinto. Assim, considera-se a metodologia adequada e funcional em relação aos objetivos propostos no início deste trabalho. Porém, destacam-se algumas limitações deste estudo. Estas limitações prendem-se, sobretudo, com a baixa representatividade dos professores expatriados, visto que não foi possível, pelos motivos anteriormente explanados, apurar o número total de professores portugueses a lecionar em Angola. Por ser um estudo não representativo, os dados não podem ser generalizados. De salientar, entretanto, que uma das maiores dificuldades sentidas foi o acesso a bibliografia que tivesse explorado e refletido acerca da questão de professores a lecionar em comunidades de cultura distinta.

A investigação desenvolvida é de natureza exploratória, como tal, pretende estimular o pensamento crítico sobre a educação em contextos multiculturais, criados não pela presença de minorias entre os discentes, mas no corpo docente, despertando para a realidade do professor detentor de um padrão cultural distinto do da maioria dos seus alunos. Este reconhecimento requer reflexão, sensibilidade cultural, para poder servir-se dos métodos e técnicas que conhece e adaptá-las ao contexto particular no qual atua.

Com esta investigação espera-se alertar para os problemas que a vida profissional de professor enfrenta quando emigra, quais são as suas dificuldades, necessidades e

potencialidades. Esta realidade merece atenção, tanto na preparação de futuros professores, como na formação contínua dos mesmos, de forma a auxiliar os professores no desenvolvimento das suas capacidades interculturais e nas limitações em contextos distintos de forma a ultrapassá-las.

Acredita-se terem sido cumpridos os objetivos e analisados os temas propostos. Contudo, durante o presente estudo surgiram questões que, dada a amplitude e necessidade de aprofundamento, não foi possível o seu tratamento nesta dissertação. Os assuntos que, posteriormente, poderão ser refletidos relacionam-se com:

- . analisar a preparação que os docentes possuem para os desafios profissionais que se desenvolvem na prática pedagógica e ação educativa noutra contexto sociocultural, inseridas no plano de estudos da sua formação inicial e noutras formações que os preparam para novas realidades;

- . estudar a perspetiva, as potencialidades e os resultados da e para a comunidade educativa recetora, na medida em que integram um corpo docente estrangeiro;

- . averiguar o impacto que um professor de cultura distinta pode ter na formação de um aluno.

Em futuros estudos sugere-se, ainda, o aumento da amostra; o alargamento da investigação a professores de outros níveis e áreas de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior; a comparação entre o ensino público e o privado, no que se refere à presença e atuação de professores portugueses nas escolas; a análise da integração de docentes portugueses pela perspetiva dos encarregados de educação, dos professores angolanos, das direções escolares e dos alunos; a averiguação da presença e influência de famílias de retornados de Angola no grupo de docentes portugueses; comparação dos desafios interculturais dos professores emigrantes em diferentes países.

Acresce-se que a escrita deste trabalho exigiu bastante reflexão, como a sua realização desencadeou vários diálogos críticos e construtivos sobre métodos, dúvidas e potencialidades de ensino entre professores portugueses de vários níveis e áreas de ensino a lecionar em diferentes colégios angolanos em Luanda.

Para finalizar, salienta-se que, apesar das dificuldades apresentadas, espera-se ter conseguido responder às questões propostas inicialmente e ter despertado a reflexão sobre as questões relacionadas com o professor expatriado.

## **9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências bibliográficas

- AIRES, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- ALARCÃO, I. (org.) (1996) *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf> [8 de Setembro de 2015]
- ALSINA, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos
- ASSIS, A. & NEPOMUCENO, C. (2008) *Processos culturais: endoculturação e aculturação*. Campina Grande: UEPB/UFRN. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia\\_PAR\\_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos\\_Contemporaneos\\_Cultura/Est\\_C\\_C\\_A08\\_J\\_GR\\_260508.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A08_J_GR_260508.pdf) [7 de Fevereiro de 2015]
- BANKS, J. (2002) “A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração”. In SPODEK, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. (527-560). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- BAPTISTA, A. (coord.) (2010) *Currículo e organização dos tempos e espaços escolares*. Luanda: Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- BAPTISTA, A. (coord.) (2010) *Currículo, conhecimento e cultura*. Luanda: Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- BARDIN, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BHERING, E. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1999) “A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração”. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf> [17 de Outubro de 2015]
- BIZARRO, R., & BRAGA, F. (2004). “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras.” IN SEÇÃO DE ESTUDOS FRANCESES DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PORTUGUESES E DE ESTUDOS ROMÂNICOS (Org.). *Estudos em*

- homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito. (57-69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> [9 de Março de 2015]*
- CABECINHAS, R. (2007) *Preto e Branco: a naturalização da discriminação racial*. Porto: Campo das letras
- CANDAU, V. (2008) “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças”. *Revista Brasileira de Educação*.13 (37), 45 – 56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> [17 de Fevereiro de 2015]
- CARDOSO, C. (1996) *Educação Multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (2008) *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- CASTLES, S. (2005) *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios: dos trabalhadores convidados às migrações globais*. Lisboa: Fim de Século.
- CONSELHO DA EUROPA (2008). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural “Viver juntos em igual dignidade”*. Estrasburgo. Conselho da Europa. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf) [22 de Fevereiro de 2015]
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação InterMulticultural – Relatório Final*. Porto: CIIE – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- CORTESÃO, L. (1988) *Escola, sociedade, que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L. & PACHECO, N. (1991) “O conceito de educação Intercultural Interculturalismo e realidade Portuguesa”. *Revista Inovação*. 4 (2-3), 33-44. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56261/2/85709.pdf> [9 de Março de 2015]
- CRUZ, D. (2008) *Para onde vai Angola?* Luanda: Edições Mulemba
- DAYRELL, J. (1997) “A escola como espaço sócio-cultural” In: *Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC. <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDsQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.moodle.ufba.br%2Ffile.php%2F13058%2Fmoddata%2Fforum%2F19198%2F584910%2FDayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio->

[cultural.pdf&ei=g5DgVPWtIMLwUtefhLAI&usg=AFQjCNHTerdHgwO6AyRxvow796-bGztdMA](#) [7 de Fevereiro de 2015]

DELORS, J. (1998) *Educação: Um Tesouro a Descobrir. - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> [7 de Fevereiro de 2015]

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. (2001) I Série n.º 65 *Lei de Bases do Sistema de Educação* n.º 13/01. Luanda Disponível em: <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/LEIdeBASES%20do%20novo%20Sistema%20de%20ensino.pdf> [7 de Outubro de 2015]

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. (2011) I Série n.º 146 Decreto Presidencial n.º 207/11 *Estatuto das Instituições de Ensino privado até ao Ensino secundário*. Disponível em: [http://dev.anep.co.vectweb.com/media/108/File/ANEP/legislacao/publico/Decreto%20Presidencial\\_207\\_2011\\_Estatutos%20Escolas%20Privadas%20ate%20Ensino%20Secundario.pdf](http://dev.anep.co.vectweb.com/media/108/File/ANEP/legislacao/publico/Decreto%20Presidencial_207_2011_Estatutos%20Escolas%20Privadas%20ate%20Ensino%20Secundario.pdf) [7 de Outubro de 2015]

DIÁZ-AGUADO, M. J. (2003) *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora

DOPP, R. & VINHA, M. (2007) *Reflexões teóricas sobre identidade étnica*. In: 16.º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, Campinas. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss03\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss03_05.pdf)

FÉRIN, I., SANTOS, C., FILHO, W., FORTES, I. (2008) *Media, Imigração e Minorias Étnicas – 2005-2006* Lisboa: ACIDI.

FERNANDES, G. & ANASTÁCIO, Z. (2011) *Corpo e identidades nas concepções das crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15531/1/Artigo\\_SEFLS\\_GloriaFernandes%26ZeliaAnast%c3%a1cio.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15531/1/Artigo_SEFLS_GloriaFernandes%26ZeliaAnast%c3%a1cio.pdf) [31 de Janeiro de 2015]

FERREIRA, M. (2003) *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta

FERRI, C. (2001) *Currículo Multicultural e a formação do Professor: A busca por um profissional culturalmente comprometido*. Reunião Anual da ANPEd, 24. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1240663460168.PDF> [1 de Março de 2015]

- FFMS. (2015) *Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%3%adcio+nos+ensinos+pr%3%a9+escolar++b%3%a1sico+e+secund%3%a1rio+total+e+por+n%3%advel+de+ensino-240> [2 de Setembro de 2015]
- GIDDENS, A. (1998) *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company
- GOMES, L. (2010) “Infância, criança e a experiência humana do tempo”. *Educação em foco*, 13 (15), 61-92 Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/91> [7 de Fevereiro de 2015]
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2014) *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola- 2014*. Luanda: INE Disponível em: <http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014&xpgid=relatorios-censo2014&actualmenu=8377701> [12 de Outubro de 2015]
- KOBARG, A. SACHETTI, V. VIEIRA, M. (2006) “Valores e crenças parentais: reflexões teóricas”. *Ver. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.* 16(2), 96-102. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822006000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000200010) [31 de Outubro de 2015]
- LARAIA, R. (2001) *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- LORDELO, E. FONSECA, A. ARAÚJO, M. (2000) “Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos” *Psicol.Reflex. Crit.* 13(1). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3212/1/07.pdf> [31 de Outubro de 2015]
- MARANDOLA, Jr. E. & DAL GALLO, P. M. (2010). “Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração.” *R. bras. Est. Pop.*, Rio de Janeiro, 27(2), 407-427. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v27n2/10.pdf> [15 de Setembro de 2015]
- MARQUES, R. (1988) *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora



- MARQUES, R. (2003) *Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural – da assimilação ao multiculturalismo*. Observatório da Imigração Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf> [15 de Setembro de 2015]
- MARTINE, G. (2005) “A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21”. *São Paulo Perspec.*, 19(3), 3-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a01.pdf> [15 de Setembro de 2015]
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2003) *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: INIDE. Disponível em: <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/curriculo%20do%20Ensino%20Primario.pdf> [7 de Outubro 2015]
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2009) *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: INIDE
- MOREIRA, A. & PACHECO, J. (orgs.) (2006) *Globalização e Educação*. Porto: Porto Editora.
- NETO, F. (2003) *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- NETO, F. (2007). “Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 5-22. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1182/630> [2 de Fevereiro 2015]
- NGULUVE, A. (2010) *Educação Angolana – Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. São Paulo: Piracicaba.
- NOBRE, E. & PEREIRA, J. (2009) *Constituições Identitárias reveladas em histórias de vida de professores migrantes*. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT08-4577--Int.pdf> [15 de Setembro de 2015]
- NÓVOA, A. (1987) “Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX)” *Análise Psicológica*, 5(3), 413-440 Disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987\\_3\\_413.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf) [7 de Setembro de 2015]
- NÓVOA, A. (1994). “Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema”. *III Congresso Estadual Paulista sobre a formação de Educadores*. Águas de São Pedro. Disponível em:

[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc\\_Relac3%a7%a3o\\_escola\\_sociedade.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Relac3%a7%a3o_escola_sociedade.pdf) [22 de Junho de 2015]

NÓVOA, A. (org.) (1995) *Profissão docente*. Porto: Porto Editora

NUNES, T. (2004) *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias. Disponível em: [http://www.adtr.pt/futuro/recursos/migracao\\_1/caderno\\_escolafamilia.pdf](http://www.adtr.pt/futuro/recursos/migracao_1/caderno_escolafamilia.pdf) [29 de Outubro de 2015]

PEIXOTO, J. (2004) “As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macro-sociológicas”. *SOCIUS—Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações, Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.* Disponível em: <http://pascal.iseg.ulisboa.pt/~socius/publicacoes/wp/wp200411.pdf> [14 de Setembro de 2015]

PEREIRA, N., PIMENTEL, R. & KATO, H. (2005) “Expatriação e estratégia internacional: o papel da família como fator de equilíbrio na adaptação do expatriado”. *Rev. adm. contemp.*, 9(4), 53-71. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n4/v9n4a04.pdf> [17 de Setembro de 2015]

PERES, A. (1999) *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade*. Porto: Editora Profedições

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida

RAMOS, N. (2001) “Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(2), 155-178

RAMOS, N. (2009). “Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural”. *Revista Educação em Questão*, 34(20), 9-32. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3941/3208> [22 de Fevereiro de 2015]

ROCHA-TRINDADE, M. (1995) *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta

RODRIGUES, Â. & ESTEVES, M. (1993) *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora

- ROLDÃO, M. (2007). “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”. *Revista Brasileira de Educação*. 12(34), 94-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> [22 de Junho de 2015]
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros contributos profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- SANTOS, B. (2001) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, M. (1985) *Os aprendizes de Pigmeleão*. Lisboa: Edições Rolim.
- SARAMAGO, J. (1977) *A escola e a sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa.
- UNESCO (2002) *Declaração Mundial Sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> [31 de Janeiro de 2015]
- UNESCO (2009) *Relatório Mundial da UNESCO Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – Resumo*. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> [22 de Fevereiro de 2015]
- VILLAS-BOAS, M. (2001) *Escola e Família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

## **10 - ANEXOS**

**Anexo I - Guião de entrevista a professores de 1.º ciclo que se encontram a lecionar o Ensino Primário em escolas privadas de Luanda**

**Entrevistados:**

- 10 professores portugueses que estejam a lecionar o ensino primário em escolas privadas angolanas

**Tema:**

Desafios interculturais e práticas docentes em contextos lusófonos: o caso de colégios privados em Angola

**Objetivo Geral:**

- Interpretar a realidade vivida e sentida por um grupo de professores que se encontram distantes da sua terra de origem a desempenhar funções docentes num sistema de ensino diferente daquele onde e para onde foram formados, de maneira a entender quais as dificuldades que sentem e como interpretam a realidade que se encontram a viver.

**Objetivos específicos:**

- Conhecer as principais dificuldades dos professores portugueses num sistema de ensino diferente daquele onde e para o qual foram formados.

- Saber quais as maiores diferenças culturais que influenciam a prática letiva nestes contextos, segundo a perspetiva dos professores.

- Verificar se as diferenças culturais podem favorecer o trabalho do professor português em contexto angolano, de acordo com o ponto de vista dos professores.

- Averiguar se há a possibilidade de diálogo intercultural entre os professores expatriados e comunidade educativa.

- Identificar os benefícios profissionais de lecionar no sistema de ensino angolano, na perspetiva dos professores portugueses.

Bloco A	Objetivo	Questões
<b>Identificação do informante</b>	Caracterizar o informante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a sua idade?</li> <li>- Qual é a sua formação e onde realizou?</li> <li>- Quanto tempo de docência tem em Portugal?</li> <li>- Há quanto tempo está em Angola?</li> <li>- Quanto tempo de docência tem a lecionar em Angola?</li> <li>- Que anos de escolaridade já lecionou em Angola?</li> </ul>
Bloco B	Objetivo	Questões
<b>Diferenças culturais e prática letiva</b>	<p>Conhecer as principais dificuldades dos professores portugueses num sistema de ensino diferente daquele onde e para o qual foram formados</p> <p>Saber quais as maiores diferenças culturais que influenciam a prática letiva nestes contextos, segundo a perspectiva dos professores</p> <p>Verificar se as diferenças culturais podem favorecer o trabalho do professor português em contexto angolano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conte alguma situação que tenha ocorrido em contexto escolar na qual <b>sentiu que a cultura angolana era diferente da portuguesa.</b></li> <li>- Para si, quais são as suas <b>maiores dificuldades</b> ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da sua? E com os pais? Pode contar algum episódio.</li> <li>- Na sua prática letiva alguma vez notou que a sua <b>cultura entrou em contradição</b> com as dos seus alunos? Pode contar a situação.</li> <li>- Alguma vez teve especial cuidado ao <b>preparar uma aula por questões de diferenças culturais</b>? Qual era o conteúdo dessa aula? Como o fez?</li> <li>- Considera que a <b>diferença cultural entre professor e aluno pode enriquecer o seu trabalho em sala de aula</b>? Como?</li> <li>- Alguma vez notou que a sua <b>cultura influenciou algum aluno</b>? De que forma? Considerou que foi uma influência positiva ou negativa?</li> </ul>
Bloco C	Objetivo	Questões
<b>Relação entre culturas e formação</b>	Conhecer a relação entre culturas e formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sente que um <b>professor angolano</b> que tenha tido a sua <b>formação</b> em Angola está em vantagem em relação a si, como professor expatriado? Conte uma situação que explique.</li> </ul>
Bloco D	Objetivo	Questões
<b>Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades</b>	Averiguar se há a possibilidade de diálogo intercultural entre os professores expatriados e docentes nacionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que há possibilidade de <b>troca de experiências profissionais</b> com os professores nacionais? Conte se alguma vez ocorreu.</li> <li>- Considerou vantajosa esta troca de experiências?</li> </ul>

Bloco E	Objetivo	Questões
<b>Profissionalidade de professores expatriados</b>	Identificar os benefícios profissionais de lecionar no sistema de ensino angolano, na perspectiva dos professores portugueses.	- Na sua perspetiva há <b>benefícios profissionais</b> em lecionar no sistema de ensino angolano? Quais?

## Anexo II – Transcrição das entrevistas

Transcrição da entrevista P1 – 21.03.2015

**Entrevistadora - Boa noite**

**P1** - Boa noite

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

**P1** - Tenho 29 anos.

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a realizaste?**

**P1** - Portanto, eu tirei o curso de professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém.

**Entrevistadora - Quanto tempo tens de experiência como docente em Portugal?**

**P1** - Portanto, eu terminei o curso em 2009, no ano de 2009. Entretanto andei sempre em formação de adultos, nas AECs [Atividades de Enriquecimento Curricular], em várias coisas, em vários contextos, Inglês, Expressões, Música, e...e basicamente foi isso, portanto não tenho grande formação a nível mesmo de... [toque de telemóvel]. Não tenho grande, não tenho grande formação a nível de...de lecionar mesmo com uma turma. Eh, quando ‘tive no público, numa escola pública, mas foi a dar apoio socioeducativo, durante um mês e meio. Pronto, aí é que ‘tive mais, mais já na realidade das aulas mesmo em si a nível de ensino geral. Porque as AECs nós sabemos que não é bem, bem igual, a turma não é nossa, apesar de no apoio socioeducativo também não é. Mas é diferente estás dentro de uma sala de aula em que estão a dar aulas ditas normais. Enquanto que as AECs não. Tu estás a dar mas expressão ou expressões ou Música, estás a dar só uma realidade e não as disciplinas todas, não é? É diferente.

**Entrevistadora - Certo. Há quanto tempo estás em Angola?**

**P1** – Portanto, eu estou em Angola desde Outubro do ano passado.

**Entrevistadora - Certo. E há quanto tempo estás a dar aulas, aqui em Angola?**

**P1** - Isso aí é desde Fevereiro. Portanto, desde dia 9, salvo o erro, de Fevereiro.

**Entrevistadora - Estás há 2 meses, mês e meio. E que ano de escolaridade estás a lecionar aqui em Angola?**

**P1** - Estou com uma 1.ª classe.

**Entrevistadora - Obrigada.**

[Pausa da entrevista, por causa de um telefonema no telemóvel da inquirida.]



**Entrevistadora - Conta alguma situação em que tenha ocorrido em contexto escolar, ou seja no colégio ou nos colégios em que já estiveste, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa.**

**P1 -** [Pausa] É assim eu ainda não tive grande... não, ainda não me deparei com essa diferença, tanto que os meus alunos também têm descendência, quase todos, se não todos mesmo, portuguesa, porque ou o pai é português ou a mãe é portuguesa. E então, eles conhecem muito a realidade portuguesa. Houve uma coisa que não é bem da aula em si, mas uma coisa que eu achei muita piada, engraçada, então mesmo, em que eu estava a dar a aula e começou a chover mesmo muito e eles pararam todos a olhar para a chuva e admirados que estava a chover muito. E eu comecei a dizer “Andem lá, deixem lá a chuva”, porque em Portugal é normal. Até que me lembrei, espera, eu estou em Angola e em Angola não é normal e só chove de vez em quando. Então, para eles chover é fora do normal. E então, até peguei nisso, na chuva, para falar um bocadinho: o que era a chuva, porque é que chovia. Mas não foi assim nada de extraordinário. Portanto, ainda não me deparei com nenhuma dificuldade mesmo por causa da cultura.

**Entrevistadora - E a nível da escola, a lidar com outros colegas angolanos, já notaste alguma diferença a nível...**

**P1 -** A nível cultural.

**Entrevistadora - ...a nível cultural.**

**P1 -** Sim, deparo-me muito que lá, nós tentamos sempre, não digo que sejam todos os portugueses, todos os professores portugueses, mas a maioria, tenta sempre que a criança é que faça os trabalhos de casa. A criança é que faz os trabalhos mesmo na escola, nem que seja o do dia do pai. Portanto, o professor ajuda, mas a criança faz. Aqui, parece-me que é uma realidade um pouco diferente em que eles não fazem. O professor põe as tias [auxiliares], como eles chamam, a fazer, e depois as crianças só passam uma frase ou pintam qualquer coisa, ou seja, a maioria dos trabalhos não são feitos, não são realizados por eles mas por tias. Em Portugal isso não acontece. Nós tentamos sempre que as crianças é que façam a maior parte das coisas. Isso é um dos exemplos que me deparei, assim, dos colegas.

**Entrevistadora - Vou voltar a fazer uma pergunta, agora... quais são as maiores dificuldades em trabalhar com crianças com uma cultura diferente da tua.**

**P1 -** [Pausa] Não sei responder, não sinto dificuldades, acho que é igual. Quer dizer, em termos de materiais e ... mesmo em tirar fotocópias, que também já é uma realidade em Portugal, há que se vê, mas de qualquer maneira há sempre falta de alguns materiais que nós temos lá e que nos ajudam a dar aulas e aqui não podemos. Por exemplo, eu gosto muito de

mostrar vídeos, e... e pôr músicas no computador e aqui não posso, não tenho acesso a isso, nem se quer projetor, pelo menos julgo que não tenho projetor. Porque eles também não estão habituados a trabalhar com isso. Tal como tirar fichas, eu gosto muito de trabalhar à base de fichas para eles poderem treinar, eles aqui é “porque não há tinteiro, porque não há folhas”, não deixam. Basicamente, as dificuldades são essas. Em termos mesmo com os alunos, eu não notei. Acho que eles, por enquanto, acho que eles até o ritmo, que eu tinha muito problema em... e medo, mesmo que eles tivessem um ritmo diferente, que tivesse de andar mais lento, eu ainda não me deparei com esse problema. Acho que eles estão a acompanhar bem. E que estou a conseguir andar ao ritmo deles.

**Entrevistadora - Já alguma vez contactaste com os pais dos teus alunos?**

**P1** - Sim, eles às vezes até me ligam. Contactam-me mesmo via telefone e falo às vezes das dificuldades dos meninos, dos seus educandos. E noto que, não são todos os pais, mas muitos querem ajudar.

**Entrevistadora - Alguma viste que havia alguma, alguma interferência, alguma dificuldade, alguma ... alguma coisa que entrava em contradição por serem culturas diferentes, entre ti e os pais?**

**P1** - Mas estás em falar em racismo? Não.

**Entrevistadora - Qualquer coisa, estou a falar em vários aspetos. A nível cultural, há diferenças, se calhar ainda não te apercebeste de algumas, se calhar já te apercebeste de outras, se alguma vez em diálogo com os pais, notaste alguma dificuldade, devido a motivos culturais.**

**P1** - Não, fora os trabalhos de casa que às vezes os pais dizem que os meninos não fazem porque falta a luz, isso é devido mesmo à cultura deles, falta mesmo a luz, devido onde estamos, ao contexto onde estamos. De resto, mesmo os pais até têm sido muito compreensivos e tudo o que eu peço, eles tentam, só se eles não puderam, mas tentam sempre arranjar maneira de ajudar. E... até preferem que seja uma professora portuguesa. Pelo menos os meus, os pais dos meus alunos são os primeiros a pedir mesmo para ser uma professora portuguesa.

**Entrevistadora - E achas que isso se deve a quê?**

**P1** - Eu acho que eles têm consciência que os professores angolanos ainda não têm uma boa formação e que deviam ser formados, melhor. Pronto, que deviam ter mais formação, digo eu. Pelo menos, eles próprios... Eu tive uma mãe que uma vez me disse, nas matrículas, “Ai, eu quero que a minha filha tenha uma professora portuguesa ou um professor português, porque eu sei que os professores angolanos ainda não sabem falar bem e ler bem português.

E um professor português, ao ensinar a minha filha vai compreender melhor e vai aprender bem melhor.” Isto foram palavras mesmo de uma mãe, que eu ouvi mesmo, diretamente para mim.

**Entrevistadora - Já que falaste em relação aos professores nacionais, achas que pelo facto de um professor nacional ter estudado, ter tido a sua formação toda cá, em Angola, está em vantagem em relação a ti professora expatriada?**

**P1 -** Não. Acho que tem aquela vantagem de saber um pouco mais de cultura, da cultura angolana, porque eu não sei tanto, não é? Sei só do que li e do que aprendi com outras pessoas. Enquanto um angolano sabe, conhece muito melhor a sua realidade. Sei partes da história, por exemplo partes da história angolana, eles conhecem bem melhor que eu. No entanto, há outras coisas que eu acho se esse próprio professor angolano fosse estudar ao estrangeiro, ele saberia na mesmo isso tudo que eu falei, a história, a cultura, mas adquiriria muito mais conhecimento, saberia dar aulas muito melhor. Portanto, aí sim, acho que ele teria vantagem sobre mim. Neste momento acho que, o pouco que eles sabem não compensa. Portanto, acho que eles deviam saber muito mais.

**Entrevistadora - Mas já alguma vez notaste... por que é que dizes isso? Houve alguma situação em que reparaste que eles necessitavam de saber mais? Por que é que afirmas isso?**

**P1 -** Sim, eu noto que, por exemplo, eles não têm alguns conhecimentos básicos. Mesmo... daquilo que [não perceptível] deveriam transmitir. Por exemplo, dou um exemplo fácil. Um cubo, eles têm de saber o que é um cubo, porque na 3.<sup>a</sup> e na 4.<sup>a</sup> classe têm que ensinar o que é um cubo, e na 2.<sup>a</sup> já as noções básicas. Portanto, se não sabem, uma coisa que eu digo que é da 1.<sup>a</sup> classe, neste caso não é, mas às vezes é uma coisa da 1.<sup>a</sup> classe eles não sabem como é que eles podem transmitir esse conhecimento aos alunos, se eles mesmo não o sabem? Ou seja, ou eles deviam estudar muito, ou mesmo ter formação, não digo no estrangeiro, às vezes bastava vir o estrangeiro cá dar-lhe formação. Mas ele também precisava de saber e de querer, porque nem todos os professores angolanos querem aprender.

**Entrevistadora - Ok, achas que há a possibilidade de trocas de experiências profissionais entre os professores nacionais e professores expatriados?**

Sim, em qualquer cultura nós podemos trocar informações e aprender com elas. Acho que sim.

**Entrevistadora - Já alguma vez ocorreu?**

**P1 -** Não, os professores angolanos não são muito abertos. Gostam... pelo menos na escola onde eu estou, eles vêm-nos um bocadinho como uma pessoa que veio tirar o lugar. E

então, eles tendem a dizer, a dar a opinião deles sobre algumas atividades, que nós até vamos fazê-las, dizemos que sim, tudo bem, até aceitamos, e depois são eles por exemplo que não fazem aquela atividade que disseram. Andamos um bocadinho nesta... pronto, então, não vejo ainda muita abertura da parte deles, para poder aprender com eles. Não é que eu não queira, simplesmente não vejo abertura para o fazer. E se calhar eles ainda não estão a aprender connosco mesmo, pelo mesmo motivo.

**Entrevistadora - Ok, alguma vez na tua prática letiva, eu sei que trabalhas com crianças da 1.ª classe, mas notaste que a tua cultura entrou em contradição com a das crianças?**

**P1 - Não.**

**Entrevistadora - Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar alguma aula por questões culturais?**

**P1 - Sim, por exemplo em termos de afixar as datas de nascimento. Eu estive a procurar maneiras de pôr, nós em Portugal pomos o comboio, as linhas de comboio, ou... pronto, arranjamos maneiras de pôr as datas de nascimento das crianças, e eu achei que aqui não teria tanta lógica um linha de comboio, com as carruagens, porque só têm um comboio do que eu conheço e muitos nunca o viram. Portanto, ‘tive à procura de uma palanca, ou de um embondeiro, algo que estivesse relacionado aqui com Angola e que eles conhecessem, ou que pelo menos eu acho que eles deveriam conhecer mais a ver com a realidade deles para eu poder fazer. Por exemplo, eu optei por um embondeiro, no qual cada ramo, vai ser uma data de nascimento, desculpa, um mês, janeiro, fevereiro...portanto, vou ter doze ramos em qual vou pôr o nome da criança e a data de nascimento em cada ramo consoante o mês em que eles nasceram.**

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural que existe entre professor e aluno pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

**P1 - Não percebi, peço desculpa.**

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural que existe entre os alunos e o professor..**

**P1 - Professor português...**

**Entrevistadora - Professor português, expatriado, pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

**P1 - Sim, acho que sim.**

**Entrevistadora - Como?**

**P1** - Acho que se nós também tentamos transmitir os nossos conhecimentos mesmo não só a nível da Angola, porque nós também podemos mostrar outras culturas, não é? Também podemos falar um pouco de Portugal e de outras zonas, de outros países. Eles também irão adquirir muito mais conhecimento se eu só falar de Angola, não é? E do país deles.

**Entrevistadora - Na tua perspetiva, há benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano?**

**P1** - É assim, é obvio que eu gostaria mais de estar com o sistema de ensino português.

**Entrevistadora - Porquê?**

**P1** - Primeiro por estando numa escola de ensino português automaticamente deveria ter também contagem de tempo de serviço e é diferente, não é? Estamos... iniciaríamos em setembro, portanto, o calendário escolar seria igual a Portugal, era um contacto muito mais direto com a minha realidade. No entanto, se eu vim para Angola, vim para um país diferente. Logo, tenho de me adaptar ao país para onde eu vim e não para o meu país, se não ficaria em Portugal. Certo? Pronto. Então, eu acho que vindo para Angola, acho que a lógica é ‘tar com o currículo angolano, visto que também estou num colégio angolano, nem se quer estou num colégio português, internacional, se quer, não é? Portanto, se eu estou num colégio angolano, a lógica é ter um currículo angolano e ter de me adaptar ao país onde eu estou. Eu acho que isso é uma mais-valia porque aprendo outras realidades, outros contextos, se não ficaria em Portugal e aprenderia só o contexto português, certo? Se venho para Angola é mesmo também para conhecer um bocado esta realidade nova.

**Entrevistadora - E que conhecimentos novos acerca desta cultura tu já tiveste?**

[pausa]

**Entrevistadora - A nível de escola.**

**P1** - De escola... sim, porque a nível de Angola já tive imensas. É tudo diferente. Em termos de escola, ... é assim, eu não sei muito bem... em termos com os alunos é o que eu digo não notei, apesar deles serem angolanos, muitos têm dupla nacionalidade é certo, mas são angolanos. Viveram cá, nasceram cá, ou nasceram em Portugal e vieram muito pequeninos, já não se lembram. Eu não tive ainda essa ...com a minha turma, eu não posso dizer que noto essa diferença, essa grande diferença, apesar que há certos termos de fala mesmo de linguagem que eles têm e que eu não conheço e eles próprios me ensinam. Eu acho muita piada, porque eu também lhes ensino, mas digo mesmo “não vocês também tem de me ensinar”. Há um termo que é... eu agora não me lembro muito bem... que é por exemplo é eu chamo-me M\*\*\*\* e outro chama-se M\*\*\*\*... então eles dizem que são “cambas”... acho que é “cambas”...

**Entrevistadora - Não, é “xará”.**

**P1 -** Ai, é o “xará”, exatamente. Eles dizem que são o “xará” um do outro. Eu achei uma piada. Agora não me estava a lembrar. Mas é isso mesmo o “xará”, achei uma piada porque eles ensinaram-me que havia uma menina que era o “xará” da professora. Pronto, são coisas que eu não conhecia. “Xará”. Eu lá sabia o que era o “xará”. Isso é um exemplo do muito que nós podemos aprender com eles.

**Entrevistadora - Muito obrigada, pela tua informação pela tua disponibilidade.**

**P1 -** Obrigada, boa noite.

**Entrevistadora - Boa noite.**

P2 - Boa noite.

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

P2 - Tenho 34 anos.

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde é que a realizaste?**

P2 - Eu formei-me no Instituto Politécnico de Beja, tirei o curso de Licenciatura em Ensino Básico Variante Português e Francês.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência tens como docente em Portugal?**

P2 - Em Portugal, como docente só tive o estágio. O estágio que tive durante, portanto, o tempo da universidade. Entretanto não consegui, devido às dificuldades que os professores têm, não consegui e tive que enveredar por outros caminhos.

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

P2 - Estou em Angola desde Outubro, vai fazer 5 meses.

**Entrevistadora - Quanto tempo tens como docente aqui em Angola?**

P2 - Como docente, vai fazer... iniciei ainda em Outubro, tive mais ou menos um mês a dar aulas, em conjunto com um professor angolano na sala e, entretanto, depois, desde fevereiro, março, vá dois meses, três no conjunto.

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade lecionaste aqui em Angola?**

P2 - Portanto, em Outubro, Novembro, lecionei a 3.<sup>a</sup> classe e agora estou na 4.<sup>a</sup> classe.

**Entrevistadora - Conta alguma situação que terra ocorrido em contexto escolar, ou seja no colégio, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa.**

P2 - Alguma situação que seja diferente, acho que os meninos, portanto, são mais respeitadores ao nível... [não perceptível] porque eu não dei aulas em contexto de aulas em contexto de escola em Portugal, mas dei muitas explicações e, portanto, trabalhei em centros de explicações e, portanto, a nível de comportamento e a nível de respeito em relação aos professores, portanto, e chego à conclusão realmente que os meninos, os alunos estão mais educados e são mais comportados a nível, portanto, nesse aspeto.

**Entrevistadora - Para ti quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com crianças com uma cultura diferente da tua, ou seja da cultura portuguesa?**

P2 - É assim, eu não encontro muitas dificuldades porque interajo bem com eles. Portanto, trabalhamos bem, em relação aos próprios miúdos, eles, não sinto diferença nenhuma entre

os alunos portugueses, a não ser a nível comportamental, e os meninos angolanos. Temos é dificuldade, portanto, a nível de material, a nível, portanto, do próprio colégio, portanto também encontramos uma realidade que ‘teve muito tempo em guerra, portanto, ainda as coisas não estão propriamente desenvolvidas, como em Portugal, não é? Em que nós vamos aos colégios, vamos às escolas, temos todos os materiais, conseguimos ter tudo e aqui, portanto é difícil a esse nível. Temos de nos desenrascar, vá, com o que temos, com o mínimo e, portanto é essa a dificuldade. De resto, a nível dos meninos nunca encontrei nenhuma dificuldade.

**Entrevistadora - Já tiveste contacto com pais?**

P2 - Já, já.

**Entrevistadora - E já encontraste alguma dificuldade em lidar com os pais, devido à cultura?**

P2 - Não, aliás os pais até gostam mais que seja um professor português, ou professor expatriado, vá, a ter contacto e dar aulas aos miúdos. Sabem que a nossa formação é diferente da formação dos professores angolanos.

**Entrevistadora - Achas que então isso se deve ao facto de termos uma formação distinta?**

P2 - Sim, claro que é distinta. Portanto, a formação deles aqui, tiram a 12.<sup>a</sup> classe e a partir daí já podem ser professores. Portanto, é diferente, não é? Nós somos muito melhor preparados em Portugal no nível de institutos politécnicos e universidades, do que aqui, não é? Portanto, com as condições que eles têm, também com a educação que eles foram tendo também interferiu nisso. Porque como ‘teve em guerra, novamente, portanto, as dificuldades a nível educacional eram grandes, e portanto, nota-se, portanto, que a educação é inferior dos professores angolanos do que a nossa.

**Entrevistadora - Ok. Achas que um professor angolano, nacional, que tenha tido a sua formação cá, em Angola, está de certa forma em vantagem em relação a ti, que tiveste uma formação no exterior, em Portugal?**

P2 - É assim, estão em vantagem a que nível? A nível de sabedoria, não.

**Entrevistadora - E a nível cultural?**

P2 - Talvez, a nível de história de Angola, a nível da geografia, estão em vantagem. Agora a nível de Língua Portuguesa, ao nível da Matemática, a Expressão Manual e Plástica, portanto, não vou falar do Estudo do Meio porque Estudo do Meio é mais ou menos igual ao que se dá em Portugal. Mas de resto, acho que sim, estamos em vantagem.



**Entrevistadora - Tens alguma situação que possas contar, em que um professor angolano, que tenha tido a sua formação aqui, esteve melhor preparado mais à vontade para lidar com alguma situação?**

P2 - Não percebi, desculpa.

**Entrevistadora - Tiveste alguma situação ou aconteceu algum episódio em que um professor angolano que tenha tido a sua formação cá, tivesse melhor preparado para resolver alguma situação em relação a ti? Ou isso nunca surgiu?**

P2 - Nunca, nunca. Estou a dar aulas aqui ainda há pouco tempo, mas até agora nunca surgiu.

**Entrevistadora - Ok, já que falaste em relação aos professores angolanos com a sua formação cá, achas que há a possibilidade de troca de experiências entre professores nacionais, que tiveram a sua formação cá em Angola e os professores expatriados que tiveram a sua formação em Portugal? Há a possibilidade de troca de experiências?**

P2 - Claro, claro, tanto a nível de nós que somos expatriados entre nós, e a nível dos nacionais, não é? É sempre bom ter contacto com outras culturas e podemos aprender muito, eles connosco e nós com eles.

**Entrevistadora - Já alguma vez ocorreu?**

P2 - Até agora não. [risos] Mas também porque eu estou na 4.<sup>a</sup> classe e sou a única na 4.<sup>a</sup> classe. E então, se houvesse outro professor também da 4.<sup>a</sup>, é óbvio que nós poderíamos partilhar experiências. Mas sou a única ainda não surgiu essa oportunidade.

**Entrevistadora - Ok. Na tua prática letiva, em sala de aula, alguma vez notaste que a cultura portuguesa entrou em contradição com a cultura angolana?**

P2 - [pausa] Já, algumas matérias que eu dei que sinto que eles não aprenderam da mesma forma. Mas isso também é normal, connosco próprios, não é? Mas às vezes os meninos vêm e dizem, fazem uma coisa que não está bem. Já estive... ainda esta semana, foi ontem, sexta-feira, ...mas não foi dos professores, foi de uma mãe, que insistia que o segundo nome da menina era Cláudia, e ela punha o acento no *u*. Ou seja, ficava ClaÚdia, não é? [não perceptível] Eu estive a explicar à menina que o acento é no *a*. E ela disse-me “Não, não professora, a minha mãe disse-me que é no *u*”. “Então vais chegar a casa e explicar à tua mãe, diz que foi a professora que disse que o acento é no *a*”. Pronto, não sei se algum professor já lhe tinha feito ou não essa observação. Mas eu fiz, pronto. De resto não.

**Entrevistadora - Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar alguma aula por questões de diferenças culturais?**

**P2** - Já, houve uma vez que ia fazer um texto, para fazer uma ficha de trabalho para os meninos e o texto que eu arranjei que tirei da internet, até. Era um texto que era sobre uma formiga que era negra e que queria ser branca. E, entretanto, eu na altura achei aquilo super normal, mas depois quando estive a ver bem o texto pareceu-me que poderia ferir alguma suscetibilidade. Então não... optei por não utilizar esse texto. A nível, portanto, da cor, preto, branco... Portanto, eles poderiam ficar com alguma ideia que os brancos são melhores que os negros, que as raças... poderia haver alguma coisa com o racismo. Então, decidi, optei por utilizar aquele texto, optei por mudar.

**Entrevistadora - Ok, mais alguma outra situação que queiras partilhar, nesse sentido? Algum conteúdo que tiveste de olhar de maneira diferente ou pensar...**

**P2** - Tive que pensar... Houve uma vez que me aconteceu, eu estava a falar sobre os adjetivos e olhei para uma menina. Oh, pá, isto é de rir! Olhei para uma menina e eu queria... “Vamos olhar para a Camila. A Camila é...” E eu só me aparecia na cabeça é preta, é preta, é preta... [risos] E eu “É bonita.” Foi a primeira coisa que me surgiu, e não poderia dizer porque são todos. [risos] E isso não... foi uma situação caricata.

**Entrevistadora - Tá certo. Consideras que a diferença cultural que existe entre professores e alunos, a cultura portuguesa e a cultura angolana, pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

**P2** - Claro.

**Entrevistadora - Como?**

**P2** - Olha, por exemplo, tive a fazer, no início das aulas, estivemos a falar sobre as manifestações culturais em Angola. Eu estive a pesquisar algumas coisas na internet, alguns acontecimentos importantes acerca dos feriados nacionais. E em conversa de sala de aula, portanto, em que estávamos a falar sobre isso eles também me foram enriquecendo a esse nível. Portanto, aprendi, portanto, mais coisas, os dias importantes. Eles próprios me foram transmitindo esses conhecimentos que eu não os tinha.

**Entrevistadora - Exato. Alguma vez notaste que a cultura portuguesa, a tua cultura, influenciou algum aluno.**

**P2** - Influenciou a nível positivo.

**Entrevistadora - Podes contar de que forma?**

**P2** - É assim, aquilo que eu noto dos alunos que vêm da 3.<sup>a</sup> classe, tenho alguns com muitas dificuldades e já sinto algumas melhorias ao nível da escrita e a nível da Matemática que realmente houve diferenças. Há diferenças, portanto, eles estão a desenvolver essas matérias, estão a conseguir fazê-las melhor. Pronto, penso que alguns deles não vinham muito

preparados da 3.<sup>a</sup> classe. Tenho também alguns que vêm muito bem preparados, mas havia esses portanto, já estão a engranar no ensino na parte em que nós damos as aulas.

**Entrevistadora - Na tua perspetiva, quais são os benefícios profissionais, as vantagens que tu tens profissionalmente, ao trabalhar no sistema de ensino angolano?**

**P2 -** [pausa] É assim, é verdade que todos os expatriados têm vantagens têm um nível de educação em Portugal muito elevado, vamos lá, em relação ao nível educacional que os professores angolanos têm, não é?

**Entrevistadora - Sim, mas eu estou a falar em relação a ti, a nível profissional o que é que te enriquece ao trabalhar no sistema de ensino angolano. Tu foste educada e formaste-te no sistema de ensino português que tem outros conteúdos, que tem o sistema de ano letivo até diferente, há coisas diferentes a nível de sistema educativo. Agora estás a trabalhar no sistema educativo angolano, profissionalmente como professora, isso ... que vantagens é que isso te traz?**

**P2 -** [pausa] É assim, é sempre bom nós termos contactos com realidades diferentes, não é? Isso contribui para o nosso crescimento a nível profissional, sempre, não é? Esteja em Angola, esteja noutra país com outra cultura diferente. Portanto, é muito enriquecedor. Porque é muito bom trabalhar com meninos que têm, portanto, uma educação diferente, que vivem num meio diferente, e é muito bom é muito enriquecedor. Gosto muito, muito.

**Entrevistadora - Que diferenças ao nível de educação que tu já notaste, entre educação... tu disseste que eles têm uma educação diferente, que diferenças é que tu já notaste?**

**P2 -** É assim, penso que os pais são mais rigorosos, aqui em Angola, a nível do aspeto comportamental. Em Portugal, acontece muitas vezes, nós vamos falar com os pais a nível do comportamento dos meninos e os pais simplesmente não aceitam. Dizem que não, que o menino não pode ser assim, porque em casa ele é de uma maneira e na escola também é, não querem acreditar e passam-lhe a mão por cima. Não acontece aqui. Nós quando chamamos os pais, para vir falar connosco sobre alguma situação de comportamento os pais não reagem da maneira como os portugueses reagem. Reagem até com ameaças de violência em casa, dizer que quando chegar a casa não vai, que vai acontecer alguma coisa não muito boa.  
[risos]

**Entrevistadora - Alguma vez sentiste que tiveste de explicar a tua metodologia de ensino a algum pai por algum motivo?**

**P2 -** Até agora, ainda não.

**Entrevistadora - Pronto, é tudo. Muito obrigada.**

**Entrevistadora - Boa noite.**

**P3 - Boa noite.**

**Entrevistadora - Posso perguntar qual é a tua idade?**

**P3 - 29 anos.**

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a realizaste?**

**P3 -** Eu sou professora do Ensino Básico 1.º ciclo e 2.º ciclo na variante de Visual e Tecnológica e tirei a minha Licenciatura na Escola Superior de Educação de Lisboa.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Portugal?**

**P3 -** Como docente titular de turma não tenho nenhuma experiência. Trabalhei durante alguns meses em AECs em Lisboa.

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

**P3 -** Há um ano e meio, quase dois.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Angola?**

**P3 -** Um ano e meio, quase dois.

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste aqui em Angola?**

**P3 -** Iniciei com 1.ª, 2.ª e 3.ª classe na disciplina de Inglês. Depois também 9.ª classe de Inglês. Entretanto lecionei um ano letivo completo na 3.ª classe, como professora titular da turma, e neste ano 4.ª classe.

**Entrevistadora - Conta alguma situação que tenha ocorrido em contexto escolar, ou seja dentro do colégio, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa.**

**P3 -** Uma situação específica.

**Entrevistadora - Sim, ou mais, depende do que te lembrares agora.**

**P3 -** Sim. Sinto que cada vez que se fala do papel da mulher há diferenças grandes já nos meus alunos que têm 9, 10 anos. Sinto que o papel da mulher aqui é diferente e os alunos já sabem isso e já agem de acordo com isso. Também já surgiu muito recentemente, a questão das profissões: o que é uma profissão ou não, o que é que é valorizado numa profissão ou não. E depois tenho os problemas do vocabulário, que a maior parte das vezes resulta em situações muito divertidas de diferenças de vocabulário, a mesma palavra tem sentidos

muito diferentes para mim e para eles, e depois de todos percebermos quais são essas diferenças acabamos por nos rir e utilizar várias vezes essas brincadeiras.

**Entrevistadora - ‘Tá bom, e além de dentro da sala de aula, mas dentro do colégio, já alguma vez notaste que a cultura era diferente?’**

**P3** - Sim, diariamente.

**Entrevistadora - Podes contar alguma situação?’**

**P3** - Sim, tem... acho que há grandes diferenças culturais. Com os adultos nota-se ainda mais. As pessoas com quem eu lido mais são os professores, alguns funcionários também e a direção. E sinto que uma das grandes diferenças tem a ver com a exigência, acho que nós portugueses, de uma forma geral, somos muito mais exigentes com o nosso trabalho e com o trabalho das pessoas que nos rodeiam. E essa é uma das diferenças que eu encontro diariamente. Acho que aqui temos sempre que procurar o culpado, o culpado nunca somos nós, é sempre outra pessoa e vamos sempre procurá-lo, para a culpa não cair em cima de nós. Eu sinto que isso acaba por não deixar que as situações se resolvam, mas sim que se arrastem. E acho que isso depois vai prejudicar o trabalho de toda a gente, sinto isso muitas vezes ali. Depois há a questão da mentira, que aqui acho que é uma questão que surge muitas vezes, acho que é uma das diferenças grandes que vou encontrando. Depois pela positiva, também temos algumas coisas boas, acho que os angolanos são muito mais descontraídos do que nós, às vezes é ótimo outras vezes irrita-me um bocadinho. Mas acho que é uma diferença que poderíamos até aprender, eu pelo menos falo por mim acho que às vezes devia tentar levar as coisas mais na “descontra”... pronto, acho que são algumas das diferenças que vou encontrando em termos culturais. [Pausa]

**Entrevistadora - Posso continuar?’**

**P3** - Hum-hum.

**Entrevistadora - Para ti, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da tua?’**

**P3** - Em primeiro lugar, o vocabulário. Nas primeiras aulas que dei, durante os primeiros meses o ritmo do diálogo, eu tinha de falar mais devagar até eles se habituarem ao meu sotaque, à minha forma de falar. Neste momento recebi alunos novos, portanto às vezes tenho de me lembrar que tenho esses alunos novos e falar um pouco mais devagar. No dia-a-dia, como estava a dizer à pouco, há as questões das palavras, do vocabulário que é diferente. Já surgiu muitas vezes dentro de sala de aula, expressões que eu utilizo e que às vezes faço mesmo questão de utilizar e de lhes explicar, o que é que significam, como por exemplo “vamos dar corda aos sapatos” ou outras que eu acho que são interessantes para

eles aprenderem. Da parte deles também já surgiram muitas coisas que eu não sei, não conheço e portanto tenho de aprender.

**Entrevistadora - E com os pais?**

**P3** - Com os pais temos aí um problema. [risos] Inicialmente foi um problema maior do que neste momento, porque os pais não estavam habituados a este ritmo, que eu acho que nós temos e que eu quero ter dentro da minha sala. Os alunos estavam habituados a um ritmo muito mais lento, infelizmente sinto que de uma forma geral os professores angolanos trabalham menos com os alunos, fazem menos exercícios, menos atividades e coisas mais repetitivas. E quando eu tentei incutir um ritmo maior de trabalho, os alunos não gostaram assim tanto, ou foi-lhes difícil entrar nesse ritmo. Relativamente aos pais, eu exijo muito dos alunos e também muito dos pais. Pelo menos as coisas para mim são básicas que é chegar à escola depois de tomar o pequeno-almoço, lavar os dentes, fazer a higiene pessoal, isto são coisas que em Portugal, felizmente não são muitos os casos de alunos que chegam à escola, por exemplo sem tomar o pequeno-almoço, e aqui acontece muito. E quando nós exigimos isto aos pais, os pais ficam muito ofendidos. Acho que é também uma das diferenças que eu encontro aqui, que é as pessoas ficam muito ofendidas quando nós sugerimos alguma coisa ou chamamos atenção. Depois há as questões de, que já senti, não muito, mas já senti, que os alunos trazem a sua bagagem de casa, algumas noções relativamente aos portugueses que eles ficam um bocadinho no dilema, mas eu sou portuguesa e eles não sentem isso em relação a mim, mas os portugueses já fizeram muitas coisas. Os pais felizmente nunca me disseram nada do género, mas sei pelos alunos que em casa há diálogos desse género. De resto, acho que os pais têm de ter mais atenção, na minha opinião, à forma como tratam os alunos, têm de os acompanhar nas tarefas, tem de acompanhar o estudo e isso, na maior parte das vezes não acontece. Os pais pagam a propina, está paga e acabou.

**Entrevistadora - Ok. Na tua prática letiva, alguma vez notaste que a tua cultura entrou em contradição com a dos teus alunos?**

**P3** - [Pausa] Em contradição penso que não. Penso que conseguimos... acho que consigo dentro da minha sala de aula com os alunos perceber, acho que consigo que eles entendam a minha opinião e a minha forma, de... em qualquer dos aspetos, e tento ao máximo também perceber as questões deles. Não assim nada que me esteja... não sei.

**Entrevistadora - Lembras-te de algum momento, de alguma situação em que a tua cultura, estavas a explicar alguma coisa e que a tua cultura interferiu e que não era a mesma que os teus alunos, hou ali algum...**

**P3** - O papel da mulher. O que é ser mulher, o que é... Não foi nada de muito explícito, mas...

**Entrevistadora - Mas quando é que isso aconteceu?**

**P3** - Os meus alunos têm... querem sempre saber a minha idade. Eles não sabem a minha idade e querem sempre saber a minha idade e quando descobriram que eu tinha carro, para eles foi uma surpresa. Eles não perceberam que acham que eu sou demasiado nova e as mulheres... não sei na cabeça deles, não sei se as mulheres não devem ter carro. Não sei... Não foi nada de muito explícito,... nunca... Houve uma situação, um bocadinho desagradável, agora estou-me a lembrar disso, tínhamos no texto do livro de Língua Portuguesa a palavra “sanzala”, que para mim tem um significado completamente diferente do significado daqui. Para mim era o sítio onde os escravos ficavam, onde dormiam, onde era a casa deles. E aqui uma sanzala é um conjunto de casas, mais até numa zona rural. Os dicionários não têm o vocabulário angolano, não têm os significados angolanos, só têm os significados portugueses ainda não há um dicionário, que eu tenha conhecimento, com os significados angolanos, mas ... assim que falamos disso e que eu expliquei e toquei na palavra escravos, os meus alunos disseram logo “os portugueses fizeram muitas coisas, muito más aqui em Angola”. Não disseram isso contra mim, mas senti que ... não foi entrar em contradição... mas sinto que há uma... algum degrau que ainda é preciso subir.

**Entrevistadora - Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar uma aula por questões de diferenças culturais?**

**P3** - Especial cuidado em termos do vocabulário que vou utilizar ou de ter de me preparar por não estar preparada para isso?

**Entrevistadora - O que tu quiseses referir.**

**P3** - Na semana passada tive de ir pesquisar na internet e com colegas angolanos, quais são as tradições... as tradições... como é que era? As festas... celebrações populares, é isso. Que eu não faço a mínima ideia, não conheço as festas populares, não sei o que é que é hábito fazer aqui. Portanto, tive de ir... tive de me preparar para isso. Tal como também nas províncias, tive de estudar as províncias, tive de estudar o hino, tenho de o cantar todos os dias... tive de aprender o significado da insígnia, as cores da bandeira... Portanto, eram coisas que eu não, não conhecia. Em breve, vou ter de estudar História, porque vamos entrar em Estudo do Meio nos conteúdos de História e vou ter de estudar História numa perspetiva diferente daquela que eu aprendi enquanto aluna.

**Entrevistadora - Sentes que um professor angolano, que tenha feito a sua formação cá, está em vantagem em relação a ti professora expatriada?**

**P3** - [pausa] Bom, aqui temos uma situação delicada, na minha opinião, minha, as pessoas daqui não têm formação adequada... se é uma vantagem, acho que não. Acho que infelizmente não é promovida a formação de professores. As pessoas simplesmente estão a tirar uma licenciatura, estão a estudar, e vão ser professoras cá. E são aceites nas escolas públicas e privadas para lecionar. O que significa que muitas vezes, as pessoas não estão preparadas para lecionar, não sabem que estratégias usar e acabam por repetir os modelos que viram enquanto alunos. Acho que deveria haver uma troca maior de conhecimentos entre os professores portugueses ou expatriados e os professores angolanos. Acho que isso iria resultar num enriquecimento bastante grande nas salas de aula dos professores angolanos.

**Entrevistadora - Achas que essa troca de experiências entre professores nacionais, angolanos, e professores expatriados é possível?**

**P3** - Acho que sim. Felizmente, tenho bons exemplos da minha equipa, semanalmente reunimo-nos para planificar e acabamos sempre por trabalhar os conteúdos. No início não sabia muito bem quais eram os conteúdos que eles iam ter mais dificuldade, neste momento já consegui, perceber até pelos alunos do ATL, que são de outros professores e que eu vou acompanhando. E vou percebendo as lacunas que existem nas salas de aula. Não é que não existam na minha, também existem, mas sinto que, tento diariamente pesquisar e preparar-me. E isso com os colegas nem sempre existe. Com os meus colegas eu tento sempre preparar as aulas, preparar materiais e partilhá-los com eles, ou discuti-los até com eles. Muitas vezes recorro aos colegas para perceber o vocabulário, perceber como é que eles fazem, e dou muitas sugestões e felizmente este ano têm sido... temos... tenho conseguido que eles tentem repetir algumas das coisas que eu faço na minha aula e acho que, acho que isso é uma boa, uma boa troca de experiências.

**Entrevistadora - Com quantos colegas costumava reunir?**

**P3** - Eu reúno com três colegas angolanos.

**Entrevistadora - E são homens, mulheres?**

**P3** - Há um homem e duas mulheres.

**Entrevistadora - Consideras essa troca de experiências vantajosa?**

**P3** - Muito vantajosa.

**Entrevistadora - Só para ti ou também para os professores angolanos?**

**P3** - Não, acho que para mim é muito vantajosa, porque acabo por, por estar... tenho de preparar-me, portanto é um desafio também interessante, preparar-me para dar formação aos colegas sem ser uma formação formal e que lhes chame formação. É simplesmente uma



conversa, um diálogo, uma partilha de experiências. Para eles porque aprendem formas, metodologias diferentes, formas de lecionar os conteúdos sem ser só através de cópias do livro, e de ditar a matéria ou escrever no quadro e os alunos copiam para o seu caderno. Portanto acho que é muito vantajoso para ambas as partes.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural que existe entre o professor e o aluno pode enriquecer o teu trabalho em sala de aula?**

**P3** - Não percebi.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural que existe entre ti e os teus alunos pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

**P3** - Claro que pode, na minha sala de aula não tenho só Portugal e Angola, tenho um aluno que nasceu na Rússia não viveu lá, mas nasceu lá. E sempre que falamos de países frios ou em frio ele faz sempre questão de mencionar que nasceu lá, portanto acabamos sempre por falar também de outros países. Há um aluno que nasceu na África do Sul, há um aluno que nasceu nos Estados Unidos, eu acabo sempre por fazer questão mesmo de, de mencionar esses casos e não falar só de Portugal e Angola. Quando lecionei na 9.<sup>a</sup> classe sentia, na disciplina de Inglês, sentia que havia muito mais... dificuldade dos alunos em ouvir exemplos de Portugal. Com os meus alunos mais pequenos, na 3.<sup>a</sup> e agora na 4.<sup>a</sup> classe não há esse problema. Os alunos adoram, gostam muito quando fazemos esses paralelismos. E, eu faço mesmo questão de, de diariamente estimular essa troca para eu aprender e para eles aprenderem. E eu aprendo imenso.

**Entrevistadora - Alguma vez notaste que a tua cultura influenciou algum aluno?**

**P3** - [pausa] Positiva ou negativamente?

**Entrevistadora - Sim...**

**P3** - Eu acho que os meus alunos têm uma estrutura frásica muito mais correta, porque eu exijo que isso seja feito e acho que isso é uma boa influência. Acho que os meus alunos em termos de raciocínio estão muito mais desenvolvidos do que outros alunos dos mesmos níveis que eu vejo. Acho que a minha cultura, enquanto respeito pela mulher, o respeito pelo outro, acho que tento e acho que consigo influenciar os meus alunos a valorizá-los também. Principalmente aqueles alunos com mais dificuldade, aquilo que eu sinto aqui é que a tradição é ignorar os alunos com mais dificuldade, acho que quem não sabe ler nem escrever fica no canto da sala, e eu tento que isso não aconteça e acho que consegui junto dos alunos e sobretudo dos pais e da direção da escola, conseguimos em equipa influenciar esses alunos de forma de motivá-los para a aprendizagem. E acho que isso é importante.

**Entrevistadora - Na tua perspetiva, há benefícios profissionais ao lecionar no sistema de ensino angolano, para ti?**

**P3** - Em primeiro lugar, acho que temos, no sistema angolano, temos, apesar dos programas serem muito extensos, em qualquer um dos níveis acho que são muito extensos e nem sempre adequados aos alunos ou aos conhecimentos dos alunos, acho que acabamos por ter muita liberdade para lecionar da forma que quisermos. Pode ser bom ou pode ser mau, no meu caso acho que é ótimo porque consigo fazer atividades lúdicas, consigo estimulá-los e motivá-los para aprendizagens que se tivesse, se calhar em Portugal com as metas de aprendizagem, com muita mais rigidez em termos de conteúdos e de cumprimento dos programas se calhar não iria ter tempo, nem disponibilidade para o fazer. Aqui acho que é uma vantagem nós termos liberdade total ou quase total desde que haja materiais. O que eu faço dentro da minha sala é comigo e ninguém, ninguém... dá nenhuma diretriz em relação a isso. Por outro lado, há pouca burocracia que permite nos concentrar em desenvolver materiais, desenvolver estratégias, pesquisar coisas giras para os alunos fazerem, se eu estivesse demasiado focada em preencher relatórios e relatórios e... teria muito menos tempo para preparar essas atividades e para pensar realmente em cada aluno e em cada caso específico que tenho na sala de aula. Benefícios em lecionar aqui, não era?

**Entrevistadora - Certo.**

**P3** - Acho que conseguimos, eu consigo lecionar, que era uma coisa que eu ainda não tinha no meu currículo, é um benefício que eu vejo, o enriquecimento do meu *curriculum vitae*, da minha experiência profissional. Eu ainda não tinha lecionado, já dei formação de professores, já fiz outras coisas, mas ainda realmente não tinha lecionado. Em Portugal neste momento não está fácil lecionar, por todas as coisas que já sabemos e acho que aqui conseguimos fazê-lo. Portanto, para mim é um enriquecimento em termos profissionais. Já tenho... no meu futuro profissional mesmo se eu quiser voltar à formação de professores, consigo ter exemplos específicos de coisas que já experimentei. Saber o que é que correu bem e o que é que não correu bem. Independentemente de ser noutra país e de encontrar outros desafios, acho que levo uma boa bagagem. Por outro lado, temos outra coisa espetacular que é a total entrega dos nossos alunos. Acho que os alunos aqui vivem as coisas muito intensamente e fazem questão de o dizer, um aluno aqui diz muito facilmente “Professora amo-te”, e em Portugal não sei, acho que não somos tão... não exteriorizamos assim tanto... e acho que os miúdos aqui... uma coisa que eu acho que é muito diferente, que é qualquer coisa que eu faça na minha sala de aula é muito bem recebido e muito valorizado pelos meus alunos. Porque aqui infelizmente os professores que eles tinham tido

anteriormente não tinham sido assim tão, tão dinâmicos com eles, portanto acho que esse é também uma das coisas boas e dentro da nossa sala de aula eu sei que tudo aquilo que eu fizer os alunos vão receber de uma forma efusiva e entusiasta e acho que isso é ótimo.

**Entrevistadora - É tudo, muito obrigada pela colaboração.**

**Entrevistadora - Boa tarde.**

**P4 - Boa tarde.**

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

**P4 - 32 anos.**

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a realizaste?**

**P4 -** Sim, tenho o mestrado em Psicologia pela Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e a Licenciatura em Ensino Básico pelo IPL de Leiria ISEC.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência tens como docente em Portugal?**

**P4 -** Como docente... eu trabalhei mais na área da psicologia. Como docente tenho cerca de 360 dias.

**Entrevistadora - Em 1.º Ciclo?**

**P4 -** Sim, em 1.º ciclo e não só... não. Eu dei também formação profissional e dei sociologia e portanto juntei... [risos]. Tenho o tempo de serviço junto, exato.

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

**P4 -** Desde Abril do ano passado.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como professora tens aqui em Angola?**

**P4 -** Aqui em Angola? Desde Abril do ano passado.

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste aqui em Angola?**

**P4 -** A 2.ª classe e a 3.ª classe. E lecionei também 7.ª, 8.ª e 9.ª noutra área disciplinar.

**Entrevistadora - Qual era a disciplina?**

**P4 -** Era formação cívica. É Formação Cívica, não é que se chama? [risos] Não é nada formação cívica, é EMC, Educação Moral e Cívica. Lá é que é Formação Cívica.

**Entrevistadora - Podes contar alguma situação, que tenha ocorrido em contexto escola, dentro da escola, do colégio, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa?**

**P4 -** Em termos culturais mesmo... [pausa] É assim, quando por exemplo comemoramos certos dias, não é? Alguns alunos não podem comemorar, por questões religiosas. Mas é algo que não é chocante também, não é? Portanto, é algo que é dito pelos pais e compreendido por toda a comunidade educativa. Depois há questões... não sei se queres situações em que eu tenha sentido dificuldade, não?

**Entrevistadora - Podes primeiro dizer aquilo que...**

**P4** - Ok, pronto. Certas datas comemorativas, há algumas coisas que depois nós vamos conhecendo, como por exemplo, relativamente aos trajes, às comidas, aos pratos típicos, gastronomia, etc., não é? E depois também no contacto diário que temos com os professores, mas isso depois também, já entra também a questão das crenças, das crenças religiosas, dos certos tabus, não é? Que eles não gostam de falar.

**Entrevistadora - Tens alguma situação, algum tabu ou alguma crença?**

**P4** - Deixa-me pensar...[risos] Deixa-me pensar... Por exemplo, em termos religiosos sim, eles falam muito de religião entre eles, nota-se algum... não sei se isto tem a ver... portanto, alguma questão relativamente às províncias, alguma rivalidade, professores que são de, por exemplo, do Uíge, agora não me lembro, há outro professor que é doutra província e entre eles nota-se também uma certa rivalidade e até mesmo em termos religiosos. Falam, por vezes discutem vivamente e em Portugal isso não se nota, nós não discutimos religião na sala dos professores. Pronto, e não sei...se terá alguma coisa a ver com aquilo que...

**Entrevistadora - Para ti, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da tua?**

**P4** - Sim, principais dificuldades... Eu com as crianças especificamente não sinto, não sinto dificuldades, sinceramente.

**Entrevistadora - Nunca surgiu nenhuma situação em que...**

**P4** - Não com as crianças, não sinto qualquer dificuldade, porque eles nota-se que têm uma grande admiração por nós. E até noto, não sei porquê, que respeitam mais os professores expatriados do que propriamente os professores nacionais. Talvez também pela forma como nós lidamos com eles. Julgo que em termos de método, o método também de ensino, não é? Também ajuda bastante. E a forma como nós conversamos como chegamos até eles. Portanto, temos uma relação muito mais democrática, não é? Em sala de aula do que propriamente os professores nacionais, pelo menos no meu colégio, são muito mais autoritários, não é? E funciona muito bem o modo como nós trabalhamos com eles. Portanto, dificuldades especificamente por razões culturais, não, sinceramente, não tenho sentido.

**Entrevistadora - E com os pais?**

**P4** - [pausa] Com os pais também não. Julgo que o facto de ser um colégio privado, também faz com que.... Para já todos eles já viajaram imenso, não é? Têm contacto com a cultura europeia, ou até mesmo com outras culturas, não é? E já estão um pouco, já têm conhecimento, não é? Sinceramente não tenho sentido. E noto que os pais confiam mais no nosso trabalho, do que propriamente no trabalho dos professores nacionais. Talvez também

pela formação que sabem que os professores nacionais têm, não é? E o tipo de formação que têm e depositam em nós toda a confiança. Portanto, no meu caso nunca tive dificuldade, em termos culturais.

**Entrevistadora - Já que falaste então nos professores angolanos, sentes que um professor angolano, que tenha tido a sua formação aqui em Angola, está em vantagem em relação a ti como professora expatriada?**

**P4** - Não, digo que está em desvantagem.

**Entrevistadora - Em que situações é que notas isso?**

**P4** - Olha noto, noto, no que estava a falar. Na questão dos métodos de ensino, usam métodos de ensino mais expositivos. Julgo que ainda não veem o aluno como principal ator do processo aprendizagem e noto que eles não têm os recursos, eles têm a vontade, mas não têm os recursos, mesmo.... Não conseguem, não é? Não conseguem desenvolver...

**Entrevistadora - Recursos a nível quê? Material...?**

**P4** - Não é só material. Nós temos à nossa disposição a internet, não é? Mas eles não têm os recursos em termos... não têm ainda autonomia, não têm o conhecimento que deveriam ter até mesmo para trabalhar com as novas tecnologias, que hoje em dia são essenciais, para preparar aulas, para pesquisar. Noto que tem a vontade, mas que depois existem algumas coisas que bloqueiam, porque não têm ainda a competência, as competências que são necessárias para depois chegar até às coisas, não é? O aprender a aprender.

**Entrevistadora - Certo.**

**P4** - É mais nesse sentido.

**Entrevistadora - Consideras que há a possibilidade de troca de experiências profissionais entre professores nacionais e professores expatriados?**

**P4** - Sim, mas isso há todos os dias. No meu colégio, isso acontece todos os dias.

**Entrevistadora - Como é que isso ocorre?**

**P4** - Muitas vezes, nós quando sentimos que eles têm alguma dificuldade, disponibilizamo-nos. Eu no meu caso disponibilizo-me, passo-lhes materiais que são importantes e eles como sabem que já, da minha parte tenho essa possibilidade também me procuram para pedir ajuda, querem desenvolver um tema e perguntam o que é que tenho. Agora se o trabalham da melhor forma, ... isso é que eu já não sei. Nós podemos ter um material muito bom e depois não trabalhar da melhor forma, não é? Isso eu já não sei, não é? Portanto, acho que deveria... o nosso papel aqui também deveria ser um pouco e acho que o projeto deveria esse, na minha opinião, dar formação contínua aos professores nacionais, não é? Portanto, deveríamos apostar mais na formação contínua de professores do que propriamente estarmos

nós a dar a aula. Até poderia ser uma formação em contexto de trabalho onde eles iriam desenvolver mais as suas competências. Na minha opinião seria assim.

**Entrevistadora - Tens algum momento no teu horário em que tu reúnes mesmo propositadamente com professores nacionais?**

**P4** - Não. Já tive no ano passado uma professora comigo na sala e este ano ela está preparada e ficou ela com uma turma sozinha e tive outra professora agora também durante um mês, mas vai embora, não tem... mesmo em termos de comunicação, de linguagem verbal tem grandes deficiências e, então, os pais... Ela primeiro esteve com uma turma e depois passou para a minha sala para ver se conseguia realmente desenvolver um bocadinho. Mas as deficiências são tão profundas, não é? Que ser calhar é complicado continuar.

**Entrevistadora - Consideras que a troca de experiências que existe entre professores expatriados e professores nacionais é vantajosa?**

**P4** - Sim, sim, claro. Não sei se é suficiente, essa troca de experiências informal.

**Entrevistadora - Deveria haver mais é isso?**

**P4** - Não, é porque é um pouco informal, não é? E eu acho que deveria haver um projeto, deveria haver objetivos delineados para que internamente o colégio, neste caso, não é? Conseguisse a médio, longo prazo formar os seus quadros, não é? Provavelmente deveria ser esse o objetivo.

**Entrevistadora - Na tua prática letiva, alguma vez notaste que a tua cultura entrou em contradição, em choque, com a cultura dos teus alunos?**

**P4** - [pausa] Não é... Não, eu julgo que eles ainda são... a faixa etária, a faixa etária, não é? Também influencia um bocadinho. O facto de não haver esse choque cultural, provavelmente se estivesse a dar aula ao ensino superior, talvez, não sei, mas a faixa etária acho que influencia um bocadinho nesse sentido.

**Entrevistadora - Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar uma aula por questões de diferenças culturais?**

**P4** - [pausa] Tenho talvez na... quando, na escolha dos textos, não é? Por vezes tenho algumas dúvidas em escolher um texto quando se fala por exemplo das diferenças daqueles textos que existem sobre o racismo, a cor da pele. Portanto, tenho algum cuidado talvez especial para não chocar, não é? Eles têm... os miúdos, e os meus também, também têm, falam muito em bruxas e os gatos pretos e essas coisas e fujo um bocadinho a esses temas também não existem muitos textos, mas existe um ou outro “a bruxa não sei quê”, a fada, a fada... não me lembro, mas sei que, sei que cheguei a ver assim alguns textos e pronto, mais vale não escolher...

**Entrevistadora - Optaste por outro.**

P4 - Optei... não eram essenciais.

**Entrevistadora - Então, é mais a nível de textos de Língua Portuguesa?**

P4 - Sim, sim... vou dar o sistema reprodutor, agora na 3.<sup>a</sup> classe. Não sei. Em Portugal, eu julgo que eles, as crianças não são tão conservadoras nesse sentido. E talvez tenha algum cuidado ao dizer certas coisas, porque noto que quando se fala de alguma coisa assim, ou mesmo quando falamos de namorados ou assim, eles têm uma reação um bocadinho mais... têm uma reação diferente, um bocadinho, relativamente aos alunos portugueses. Não sei ainda como é que vou abordar, mas... acho que vai ser pacífico.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural entre professor e aluno pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

P4 - Sim.

**Entrevistadora - Como?**

P4 - Acho que sim, as experiências, aquilo que se passa. Falo por vezes dos alunos, dos alunos que tive em Portugal. Sim, enriquece. Não te sei explicar. Especificamente como, mas acho que, acho que enriquece.

**Entrevistadora - Alguma vez notaste que a tua cultura influenciou algum aluno?**

P4 - Minha cultura...

**Entrevistadora - As tuas crenças, os teus hábitos, os teus costumes, os teus valores influenciaram alguma vez algum aluno?**

P4 - Acho que sim... mas tenho as minhas dúvidas se tem a ver com a minha cultura ou com aquilo que eu sou, não é? Com a minha atitude, com as minhas opções, acho que sim. Por exemplo a questão da, na 7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> classe insisti bastante na questão da, do lixo, não é? Na questão da poluição, que eles não tinham a mínima noção de que os objetos levavam imenso tempo ou não na questão da degradação, não é? Pronto, certos temas que eles não têm mesmo conhecimento, mas não sei se terá a ver com a minha cultura especificamente.

**Entrevistadora - A educação faz parte da cultura.**

P4 - É educação, então tem a ver com a cultura.

**Entrevistadora - E achas que influenciaste?**

P4 - Sim, acho que sim.

**Entrevistadora - De que forma? Viste alteração nas atitudes?**

P4 - Nos hábitos, nos hábitos por exemplo, deitar lixo no chão. Eles deitavam latas e diziam que aquilo era super normal. Portanto, nesse caso fui um bocado pelo chocar. Mostrar certas imagens, certos vídeos em que eles ficaram chocados mesmo, com aquilo que podia



acontecer, a médio prazo, a médio longo prazo, não é? E, sim, nesse sentido, acho que influenciei. Se calhar noutros...

**Entrevistadora - E consideras positiva essa influência?**

**P4** - Sim, claro que sim.

**Entrevistadora - Na tua perspetiva, há benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano? A nível profissional.**

**P4** - A nível profissional ou pessoal ou desenvolvimento pessoal.

**Entrevistadora - Podes responder das duas maneiras.**

**P4** - Em termos de desenvolvimento pessoal, sim muitos. Com certeza que serei uma pessoa diferente mesmo em termos de visão do mundo, não é? Das diferentes realidades e quando voltar para Portugal, considero que serei uma melhor profissional. Tenho que ser muito mais criativa aqui, não é? Não temos sempre... apesar de trabalharmos num colégio privado, não tem tudo como em Portugal tem em termos de materiais, por exemplo para a Matemática que eu acho que eram tão importantes ter, como materiais manipuláveis, etc.... Pronto, temos de ser muito mais criativos, nesse sentido. Agora perdi-me um bocado. Era o quê?

**Entrevistadora - Na tua perspetiva, quais são os teus benefícios em lecionar no sistema de ensino angolano?**

**P4** - Para mim, o principal benefício é mesmo em termos de desenvolvimento pessoal. E, depois tem a questão também, não sei se em termos de progressão de carreira, acho que não será por aí o benefício, mas em termos monetários, em termos profissionais que me dá depois a possibilidade talvez de desenvolver outro tipo de projetos noutro local.

**Entrevistadora - É tudo, muito obrigada.**

**Entrevistadora - Boa noite.**

**P5 - Boa noite.**

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

**P5 - 30 anos.**

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a tiraste?**

**P5 - Sou professora do 1.º ciclo, tirei em Portugal, no Instituto Politécnico da Guarda, tenho uma Pós-graduação em Educação Especial que tirei no ISCIA em Aveiro.**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência tens como docente em Portugal?**

**P5 - Em Portugal eu nunca dei aulas de 1.º ciclo, a não ser Atividades Extra Curriculares, tenho um ano de tempo de serviço.**

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

**P5 - Estou há 11 meses.**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência tens como docente aqui em Angola?**

**P5 - São os 11 meses.**

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste aqui, em Angola?**

**P5 - A 4.ª classe e estou agora com a 1.ª classe.**

**Entrevistadora - Podes contar alguma situação que tenha ocorrido em contexto escolar, ou seja dentro do colégio na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa?**

**P5 - É assim, há algum... não. É assim, não tenho nada a dizer a não ser a nível dos professores angolanos, pronto.**

**Entrevistadora - Qual é a diferença que mais notas?**

**P5 - Eu acho que eles deviam, apesar de não ter lecionado em Portugal, não é? Como já te disse. Eu acho que eles deveriam ter mais formação relativamente a dar as aulas, dentro da sala de aula com os meninos. Sinto que nós temos muita mais formação, a esse nível. E também ao nível dos professores, acho que, eles, os professores angolanos para nós em algumas situações se calhar sentem-se... não sei se é inferiores a nós, não é? E depois ... têm um bocadinho, assim de... de inferioridade deles. Que eu acho que não devia existir, não é? Porque somos todos iguais, às vezes são um bocadinho autoritários, pensam que... eles estão no território deles, eles é que sabem.**

**Entrevistadora - Ok. Para ti quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com crianças com uma cultura diferente da tua? Como cultura entende-se todos os valores,**

**crenças, hábitos, tudo que envolva esses aspetos... a nível cultural já sentiste alguma dificuldade ao trabalhar com os alunos?**

**P5** - É assim...Trabalhar mesmo, só foi aqui em Angola, que estive a dar aulas.

**Entrevistadora** - **Mas tens a tua referência de cultura, a tua escolaridade em Portugal.**

**P5** - Sim, eu acho que aqui as crianças são muito mais obedientes que as portuguesas e são muito mais carinhosas, apesar de elas também terem tudo, não é? O colégio onde nós trabalhamos também é uma faixa etária mais... as crianças são um bocadinho mais... com dinheiro, não é os pais?

**Entrevistadora** - **Por se tratar de um colégio privado é isso que queres dizer?**

**P5** - Sim, sim. Em Portugal se tivéssemos num mesmo nível em Portugal, se calhar eram muito mais arrogantes. É o que eu penso, não é?

**Entrevistadora** - **E alguma vez notaste que, por diferenças culturais, tiveste alguma dificuldade ao tratar com pais? Eles não compreenderem alguma coisa ou tu não compreenderes?**

**P5** - Até acho os pais muito amorosos, quando tenho contacto com eles. Eu gosto muito.

**Entrevistadora** - **Então, até agora não viste nenhuma dificuldade?**

**P5** - Não.

**Entrevistadora** - **Ok. Na tua prática letiva alguma vez notaste que a tua cultura entrou em contradição com a cultura dos alunos?**

**P5** - Não.

**Entrevistadora** - **Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar uma aula por questões de diferenças culturais?**

**P5** - Não, ao preparar aulas ao nível de diferenças culturais, não. É mesmo ao nível de aprendizagem, só, que eu tenho mais cuidado. Porque sei que se eu fosse preparar uma aula como estivesse em Portugal, claro que eu não iria concretizar metade da aula que, que... se calhar estaria a dar em Portugal. Porque... acho que aqui os miúdos, não estou a falar agora da 1.<sup>a</sup> classe, estou a falar da 4.<sup>a</sup> classe, que tive anteriormente que eles não têm o mesmo ritmo que se calhar as crianças em Portugal têm, se calhar por causa da formação que tiveram anteriormente. Tive essa dificuldade o ano passado. Preparei, comecei por preparar aulas que nem metade conseguia, conseguia dar ao princípio, por que eles não, acho que eles não estão preparados para o nosso ritmo.

**Entrevistadora** - **Por que é que achas que eles não estão preparados para aquele ritmo que tu pensarias conseguir concretizar?**

**P5** - É o que te disse anteriormente, se calhar os professores angolanos não têm tanta formação como nós temos e se calhar deixam um bocadinho arrastar a coisa. [risos] Eu, é a minha opinião, não é?

**Entrevistadora - Certo. Então, nenhum conteúdo tiveste...**

**P5** - Não estou a dizer que se calhar são todos os professores angolanos, não é? Não estou, mas alguns se calhar.

**Entrevistadora - Então, não houve nenhum conteúdo tiveste maior cuidado por questões culturais teres, a forma como irias preparar a tua aula?**

**P5** - Não, se calhar não calhou nos conteúdos. Se calhar, se calhasse alguma coisa mais específica, se calhar tinha algum cuidado.

**Entrevistadora - Sentes que um professor angolano que tenha tido a sua formação aqui, em Angola, está em vantagem em relação a ti, professora expatriada?**

**P5** - Não, acho que foi o que te disse anteriormente, não sinto que eles tenham vantagem.

**Entrevistadora - Porquê?**

**P5** - Olha, foi o que te disse anteriormente, eles acham-se... é assim, eu estou a falar da minha opinião específica, quando... eu no ano passado na 4.<sup>a</sup> classe tive uma professora angolana comigo na sala, e muitas vezes eu notava que eu dizia “Professora, dê a aula, esteja à vontade, eu estou aqui se tiver alguma dificuldade”, e ela parecia que estava sempre com medo que eu lhe fosse falar alguma coisa e a dar a aula estava sempre a olhar para mim, estás a entender? Com medo, parecia que se estava a sentir um bocadinho inferior, só por eu estar lá dentro da sala.

**Entrevistadora - Mas achas que isso se deve ao facto de ser uma pessoa externa a observar uma aula ou pelo facto de tu seres portuguesa e ela ser angolana?**

**P5** - Se calhar as duas coisas. Se calhar porque ela pensava “ela tem mais formação do que eu e está-me a observar e se calhar vai-me apontar alguma coisa, algum ponto negativo.

**Entrevistadora - Consideras que há possibilidade de troca de experiências profissionais entre professores nacionais e os professores expatriados?**

**P5** - Sim, eu até acho muito bem a troca de experiências. Eu digo-te que já aprendi muito desde que cheguei cá, com essa professora como com outros.

**Entrevistadora - Que coisas é que já aprendeste, por exemplo?**

**P5** - Olha, sei lá, se calhar a ter dentro da sala de aula com os miúdos, porque eu ficava muito stressada, muito nervosa, quando eu queria dar a minha aula, como estava a dizer, e eles não estavam a conseguir o meu ritmo, se calhar aprendi com ela a ser um bocadinho mais calma, nesse género de ...

**Entrevistadora - Que troca de experiências profissionais já ocorreram?**

**P5** - É assim, para mim, com ela eu acho que ela também aprendeu muito comigo. Porque eu dava a minha aula como se estivesse em Portugal. Não estava a dizer “estou em Angola, tenho de ter...” não era como se estivesse, estava ao meu ritmo. E ela gostava muito, dizia “aprendi muito consigo”. Mesmo a fazer as fichas de trabalho, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática. Elas não tinham esse, ainda não têm muitos, nem se quer muitos têm computador em casa para... Então, faziam tudo em papel, faziam a manuscrito, e eu acho que é bom sem ser... porque mesmo a nível de imagens, material didático, acho que eles estão... não só comigo, mas com os professores todos portugueses que estão em Angola. Aprendem muito connosco a esse nível, eles não estão habituados a ter nenhum material didático, dentro da sala para apresentar uma aula. Enquanto nós, se calhar, trabalhamos muito mais, nessa vertente, material didático. Eu estou a falar por mim, não sei se os outros portugueses são assim, mas eu trabalho muito com isso. Gosto de expor, dar a minha matéria com material, mostrar e se calhar eles não, é tudo pelo livro e pelo quadro.

**Entrevistadora - Alguma vez sentiste que os teus valores, as tuas crenças, os teus hábitos, os teus costumes eram distintos dos alunos? Ou nunca te apercebeste de diferenças?**

**P5** - É assim, com os alunos que eu tive eu não senti. Se calhar, vou sentir, não é? Quanto a minha permanência aqui em Angola, mas até agora não, não senti assim grande coisa, que diga “ah! Isto é diferente”. Porque é assim eu também não dei aulas em Portugal, para ter assim uma opinião assim muito...

**Entrevistadora - A pergunta que eu te iria colocar é que se consideras que a diferença cultural entre professor e aluno pode enriquecer o trabalho em a sala de aula e como. Mas... tens alguma forma de responder a esta pergunta?**

**P5** - Não.

**Entrevistadora - Alguma vez achas que influenciaste algum aluno?**

**P5** - Não. Até gostava. [risos]

**Entrevistadora - Por que é que gostavas?**

**P5** - Em tantas coisas, meu Deus.

**Entrevistadora - Em que aspeto é que gostarias de influenciar?**

**P5** - [risos] Olha a nível de estudo. [risos] Estou a falar mais no ano passado. Ao nível da 4.<sup>a</sup> classe, porque este ano ainda não vi assim nenhuma coisa que dissesse “ah isto vai influenciar”. Mas por acaso, acho que os miúdos não têm ainda muito o hábito de estudo, alguns. E eu gostava de influenciar nesse sentido.

**Entrevistadora - Por que é que achas que eles não têm hábitos de estudo?**

**P5** - Se calhar nunca lhes foi ensinado. Também tem muito a ver. Se calhar, em casa com os pais. Porque eu noto que muitos pais não... se calhar a escola é um depósito... pronto, para os alunos... E em casa não ligam muito. Se tens tarefas fazes, se não olha, hoje não tenho tempo temos de ir a esta festa ou àquela festa. Eu acho que os pais deveriam estar mais presentes a nível de tarefas com os filhos em casa. É assim este ano não estou a notar muito, que é um nível, 1.ª classe, acho que os pais estão muito mais presentes do que no ano passado. Querem saber, noto-os muito mais empenhados com os filhos.

**Entrevistadora - Achas que isso é pela faixa etária?**

**P5** - Eu acho que isso é por ser... também estarem...

**Entrevistadora - Por serem mais pequenos os pais acham que devem acompanhar mais?**

**P5** - Mais presentes que no ano passado. Eu vou-te dizer, eu tenho uma mãe, que o filho foi meu aluno, o filho mais velho no ano passado. E este ano as outras duas filhas são minhas alunas e noto-a muito mais interessada este ano, com elas do que com o filho no ano passado. Não estou a dizer que ela não era interessada com o filho, mas se calhar por...

**Entrevistadora - Isso é fator da idade ou fator de serem meninas e rapazes?**

**P5** - Eu acho mesmo a idade, acho. Porque no ano passado não era tão, não digo que não seja tão presente, mas não ligava tanto. É assim, eu acho que, não estou a falar só na minha turma que tenho, a nível geral, tenho notado isso. Acho que é um depósito a escola. Não digo todos os pais que sejam, mas não ligam. Porque neste fim-de-semana temos a festa não sei de quem, é porque temos casamento, porque temos... porque vamos passear, e porque durante a semana são muito ocupados com o trabalho e porque chegam tarde e porque... e é assim, e se calhar em Portugal isso não acontece tanto.

**Entrevistadora - Por que é que achas que isso aqui acontece e não acontece em Portugal?**

**P5** - Se calhar tem a ver com a cultura, já. [risos] Se calhar, tem a ver com a cultura.

**Entrevistadora - Estás a dizer que os pais aqui não se preocupam tanto com as tarefas, ou seja com o trabalho autónomo das crianças em casa. Mas, porque não acompanham em casa, porque não corrigem, porque se ele fizer faz, se não fizer, o que é que tu queres dizer com isso?**

**P5** - Porque é assim, eu acho que eles ao fim-de-semana estão cansadíssimos de trabalhar e querem é descontrair. Então vão um bocadinho, ai..."vamos embora, tens tempo". Olha, falei com dois, por acaso tive a oportunidade de falar com dois pais que já estiveram em

Portugal a viver. E eles disseram assim “Ai, professora puxe pelos meus filhos”. Eu disse que sim. “Ah porque eu já estive em Portugal e sei que vocês portugueses conseguem puxar mais pelos meus filhos”. E eu disse “sim, mas olhe também o trabalho também tem de ser feito em casa, não é por eu ser portuguesa, que eu vou puxar menos ou puxar mais.” E eles disseram “ah, não mas nós em casa, apesar de termos muito trabalho durante a semana e ao fim-de-semana queremos relaxar, nós arranjamos sempre uma horinha para estar com os nossos filhos, para trabalhar.” Tenho outros que se nota, que notam também, que “ah, professora, sim puxe, trabalhe...” mas não vejo trabalho feito, vêm sem as tarefas feitas ao fim-de-semana, entendes? Então eu penso, vêm-me pedir para puxar, esse é o meu trabalho, não é? Mas eu acho também que não é só o professor que tem de trabalhar com o aluno na escola. Acho que também tem a ver com... acho que a base tem de vir de casa, não é?

**Entrevistadora - Tu achas que eles pediriam o mesmo a um professor nacional? Ou é pelo facto de tu seres expatriada, de tu seres portuguesa, que eles falam assim, nessa forma contigo?**

**P5 -** É assim, eu acho que também, penso eu... Que também que se calhar pediam a um professor nacional, não é? Agora não sei. [pausa] Eu quero acreditar que sim.

**Entrevistadora - Mas achas que o diálogo que os pais têm contigo não é influenciado pela tua nacionalidade ou será?**

**P5 -** Eu quero acreditar que não seja, não é? [risos] Mas não sei.

**Entrevistadora - Nunca sentiste diferença a nível de diálogo?**

**P5 -** Não.

**Entrevistadora - Na tua perspetiva quais são os benefícios profissionais que tu tens aqui ao lecionar no sistema de ensino angolano?**

**P5 -** Para mim os meus benefícios?

**Entrevistadora - Certo.**

**P5 -** Em relação aos professores angolanos?

**Entrevistadora - Não. O benefício de tu estares aqui em Angola e de trabalhar... estavas em Portugal, foste formada no sistema de ensino português, estamos noutro sistema de ensino. Onde o programa, o currículo é tudo diferente, até mesmo o calendário letivo é diferente. Para ti, quais são as vantagens, quais são os benefícios, de tu estares cá em Angola a lecionar, tendo em conta as diferenças do sistema de ensino?**

**P5 -** Sim, porque a nível do currículo angolano é um bocadinho...um bocadinho mais leve do que o currículo português, não é? É assim, benefícios...

**Entrevistadora - Para ti.**

**P5** - Para mim? Para mim é muito bom. [risos] Porque nunca dei aulas e estou a gostar muito da experiência. Pronto. É assim, não encontro nenhum benefício porque estou a gostar da experiência. Não vou agora dizer “ah, tive este benefício”.

**Entrevistadora - Por que é que estás a gostar da experiência, então?**

**P5** - Pronto, porque nunca dei aulas...

**Entrevistadora - Certo, certo, estás a trabalhar na tua área.**

**P5** - Dei Atividades Extra Curriculares durante cinco anos, só que não é a mesma coisa do que estar a lecionar com uma turma. Não é a mesma coisa. Por te estou a dizer, para mim está a ser uma experiência muito boa, aqui em Angola porque consigo, estou a concretizar um sonho e não só um sonho, estou a trabalhar naquilo que gosto, por isso não te vou dizer que tenho um benefício de...estás a entender?

**Entrevistadora - Tens a experiência profissional.**

**P5** - Não tenho nenhuma experiência em Portugal que te diga que estive a lecionar, a não ser no estágio, para chegar aqui e dizer “olha, tenho o benefício em relação a isto ou àquilo.” Porque estou a gostar muito.

**Entrevistadora - A nível profissional não vês .... Só vês a concretização profissional, se calhar é isso?**

**P5** - Sim, pronto.

**Entrevistadora - Muito obrigada.**



**Entrevistadora - Boa tarde.**

**P6 - Boa tarde.**

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

**P6 - 33.**

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a realizaste?**

**P6 -** Sou professora do ensino primário, do 1.º ciclo, fiz a minha formação na ESE de Lisboa. Tenho Mestrado em Educação Especial que fiz na Universidade Lusófona, em Lisboa, também.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência tens como docente em Portugal?**

**P6 -** Desde o tempo da minha formação, até ao momento, não é?

**Entrevistadora - Sim.**

**P6 -** Em Portugal, estou aqui desde 2013, [não perceptível] 5 anos.

**Entrevistadora - Em Portugal?**

**P6 -** São 4 anos em Portugal.

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

**P6 -** Há quase 2 anos.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Angola?**

**P6 -** Há quase 2 anos. [risos]

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste em Angola?**

**P6 -** 1.ª classe, o final da 1.ª classe, a 2.ª classe e agora estou com a 3.ª classe.

**Entrevistadora - Podes contar alguma situação que tenha ocorrido em contexto escolar, ou seja dentro do colégio, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da portuguesa?**

[pausa]

**Entrevistadora - Uma ou várias situações que te lembres que sentiste, dentro do colégio, não é necessariamente dentro da sala de aula, que sentiste que a cultura angolana era diferente da portuguesa.**

**P6 -** É assim não me consigo lembrar de uma situação específica.

**Entrevistadora - Mas podes dizer as diferenças então, de forma geral.**

**P6 -** No início lembro-me que reparei que os *timings* são total completamente diferentes. O tempo, a parte burocrática para se fazer as coisas para se atingir um fim tem que se fazer um documento, esse documento que seguir todo um percurso até conseguirmos o nosso

objetivo. O tempo nesse sentido, tudo demora muito tempo a ser feito. As pessoas não são, pelo menos na realidade que conheço que é neste colégio, as pessoas não fazem... Pronto o tempo que se fazem as coisas em Portugal, não é igual ao de cá. Essa foi a maior diferença que eu senti, inicialmente e continuo a sentir. Acho que está um bocadinho diferente já, com a nossa presença aqui algumas coisas mudaram, mas acho que tem mesmo a ver com isso.

**Entrevistadora - Para ti quais são as suas maiores dificuldades ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da tua?**

**P6** - [pausa] É assim, em termos de trabalho em sala de aula, a maior diferença que eu noto, o maior problema que eu encontro, tem mesmo a ver com a parte da Língua Portuguesa, não sei se vou ser muito específica não se é esse o objetivo da pergunta, mas pronto. Por exemplo o ensinamento do Português, acaba por ser um bocadinho difícil, porque as crianças, normalmente em idades iniciais escrevem como falam. E aqui acontece muito isso também, como em Portugal. E, então, como eles têm uma pronúncia, não é? Escrevem algumas palavras com a pronúncia que as dizem. E é muito difícil nós fazermos essa correção. E essa está a ser sem dúvida, está a ser o maior desafio no meu trabalho aqui. Um exemplo prático: eles escrevem *piqueno*, escrevem *minino*, e como é que nós podemos fazer essa correção? Porque efetivamente eles falam assim. Por que é que não escrevem assim? E essa parte é de facto um bocadinho mais complicada, em termos de pronúncia. Tudo o resto não noto muito essa diferença. São crianças... claro, têm vivências diferentes, a experiência de vida é diferente, se calhar não têm acesso a tantas coisas como os miúdos em Portugal têm, não é? Em Portugal um miúdo facilmente vai a um museu, visita vários sítios, viaja por vários sítios e aqui os miúdos não têm essa facilidade, não é? Não têm muitos sítios culturais, muitos... não abrem muito os horizontes a esse nível. E isso pode limitar um bocadinho as aprendizagens deles. Limitam-se, se calhar, à televisão que é o que têm mais acesso, não é? E algumas viagens que fazem com os pais, mas fora do país. Mas que são meramente de férias e não, não, se calhar não estão habituados a esse lado mais cultural, e mais... a esse desenvolvimento.

**Entrevistadora - E com os pais, as maiores dificuldades de trabalhar com os pais de uma cultura diferente? Já lidaste com pais aqui e com pais em Portugal, certo?**

**P6** - Ah, ... indo buscar outra vez a palavra *timing*, os pais em Portugal, o nível de exigência é um bocadinho diferente dos pais daqui.

**Entrevistadora - Em que aspeto?**

[pausa]

**Entrevistadora - O que estes te exigem que os outros não exigem ou vice-versa?**

**P6** - Ou o contrário. Eu acho que levam as coisas aqui de uma forma mais ligeira. Em Portugal, o pai é logo muito stressado, está muitas vezes na escola, pergunta muitas vezes “como é que eu posso ajudá-lo?”. Aqui os pais também não têm se calhar tanto tempo, temos, a realidade familiar, o contexto familiar é um bocadinho diferente de Portugal, não é? Os miúdos muitas vezes passam, muita parte de, grande parte do dia com a empregada de casa ou com o motorista, na minha sala isso acontece muito. E, portanto, os pais não têm tanta disponibilidade. Vêm às reuniões de pais, vão telefonando, mas é mais ligeiro, é uma coisa mais... E eu depois acho que tenho uma vantagem, eu sempre senti desde o início, que pode ser interpretada por algumas pessoas como uma coisa boa ou má, não é?

**Entrevistadora - Sim.**

**P6** - Que é, eu sou portuguesa e, portanto, os pais vêem isso como uma coisa espetacular. Portanto, já não precisam se quer de questionar o meu trabalho. E às vezes isso não é assim. Porque às vezes, tu és portuguesa, ok, tens formação, mas podes ser péssima. Mas eles veem logo isso como um cartão-de-visita, tipo “pá, o meu filho está bem porque a professora é portuguesa”. E eu às vezes tento... há coisas que eu falho também, como é lógico, e há coisas que inicialmente eu tinha um bocadinho de medo, da forma como trabalhava com os miúdos, para já por causa da adaptação deles. Há uma coisa, não sei se é importante referir, mas eu fiquei com uma turma a meio do ano. Portanto, eles tiveram uma professora angolana até metade do ano e depois apareci eu, não é? E no início eu também não podia mudar tudo, a forma como eles trabalhavam porque também não era muito simpático para eles, não é? Não era muito correto. E tive um bocadinho de receio, da forma como comunicava, tinha receio que a forma como eu comunicava não chegasse até eles corretamente, que eles não interpretassem bem aquilo que eu dizia. Porque há palavras que eu utilizo que, pronto, que não se usam aqui, não é? Há palavras que eles utilizavam que eu também não percebia. E foram acontecendo algumas vezes isso, e ainda hoje isso acontece. E, entretanto, já me perdi naquilo que estava a dizer...

**Entrevistadora - Estava a falar nas dificuldades de trabalhar com os pais de uma cultura diferente.**

**P6** - Com os pais, pronto. Eu nunca tive nenhum problema... sei lá, nenhum pai zangado, ou a não concordar com algum método de trabalho, mas também tenho sempre a sala aberta, os pais podem questionar os instrumentos de trabalho que eu utilizo, faço questão que vejam a forma como eu trabalho, para que também estejam, se sintam integrados na aprendizagem do aluno, e tento que o pai não se sinta como um elemento externo, mas se sinta também dentro daquele grupo, não é? Pronto.

**Entrevistadora - Na tua prática letiva alguma vez notaste que a tua cultura entrou em contradição com a dos teus alunos?**

**P6** - [pausa] Por acaso aconteceu um episódio engraçado, há pouco tempo. Porque estávamos a falar, isto é muito específico, mas pronto acho que tem um bocadinho a ver com a pergunta. Estávamos a falar das frutas e da alimentação, e alguns alunos meus perguntaram, mas “por que é que dizem que dizem que é importante comermos algumas frutas com casca?”. E eu expliquei-lhe que tinha, que era mais vantajoso, porque tinha proteínas e vitaminas, [não perceptível], pronto. Mas eu disse: “mas claro, há frutas que vocês não podem comer com casca, não é? Como é lógico, por exemplo a banana nós não comemos com casca, a manga nós não comemos com casca...” E eles imediatamente levantaram o braço e disseram: “A manga nós comemos com casca.” E eu: “Ai, é?”. [risos] E eu fiquei surpreendida, e pensei “ai, é?” e eles: “sim, professora, é muito bom a manga com casca.” E eu, pronto, “a professora nunca comeu.”

**Entrevistadora - Mas comem a casca da manga?**

**P6** - Comem a casca, como comem uma maçã comem a manga. E eu pensei: “ok”. Ou seja eu estava a passar uma informação, que se eles não me tivessem dito nada, iam chegar a casa e iam dizer “olha a professora diz que a manga não se pode comer com casca”. [risos] E aqui come-se a manga com casca. E, depois, eu pensei realmente a manga pode-se comer com casca, por que é que não se há-de comer? E aí nota-se. Em pequenas coisas do dia-a-dia, tu notas esse choque cultural, ou palavras que eles utilizam às vezes. Uma vez numa história eles estavam a fazer o reconto de uma história e disseram: “ah, não sei quê a *cachica* da história”. E eu fiquei a olhar e a pensar, o que é que é uma “cachica”. E eles “oh professora é a empregada.”. E eu “ah, ok.”. Pronto, são pequeninas coisas, tirando isso não noto diferença. Acho que vou notar se continuar aqui, quando entrar especificamente na História do país, tenho muito medo de não lhes dar a perspetiva que é suposto dar. Porque, a forma como eu aprendi, não tem a ver com a forma como se aprende aqui. E é muito complicado, não é? Porque eu sou portuguesa, quando chegar à parte da História da Guerra Colonial, e tudo, acho que não vai ser muito simpático. Não sei, vou fazer o melhor que conseguir, mas acho que vai ser complicado.

**Entrevistadora - Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar uma aula por questões de diferenças culturais?**

**P6** - Sim, quando ... agora ... falando outra vez da alimentação, há aspetos que se falam na alimentação, há, por exemplo em Portugal, não vamos falar da mandioca, nem vamos introduzir... porque são alimentos que nós lá não consumimos, ou a maior parte das pessoas

não consomem, aqui tento sempre que sejam introduzidos esses elementos. Na roda dos alimentos faz sentido que apareçam alimentos que eles estejam habituados a consumir aqui, não é? Porque se calhar há coisas que estão na roda dos alimentos que eles nem se quer sabem o que são e que nunca viram ou que... não faz parte da cultura alimentar aqui. A esse nível, sim. Não me recordo mais de nenhum exemplo agora, de repente.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural entre o aluno e o professor pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

**P6** - Sim, acredito que sim, de ambas as parte.

**Entrevistadora - Como?**

**P6** - Exatamente por existir essas diferenças, não é? Tanto o aluno pode contribuir para o professor melhorar a sua aprendizagem, não é? Se calhar, um dia quando for para Portugal, vai haver coisas que eu nunca me lembraria de trabalhar com os alunos e que se calhar vou-me lembrar, se calhar vou falar, vou voltar novamente à questão da alimentação, que há outros países que consomem outras coisas, que há outros alunos que ouvem outras músicas, que... relativamente a essa questão da História na formação que nós tivemos de História do país, é engraçado perceber se eu não estivesse estado aqui, se eu não tivesse vindo para cá, nunca perceberia que a forma, que há essa diferença, a aprendizagem que nós tivemos em Portugal, a perspetiva da História que nós tivemos em Portugal, é completamente... ou não é completamente, mas é um pouco diferente daquela que têm aqui e faz sentido, não é? Aqui as pessoas viveram as coisas de outra forma, interpretaram de outra forma, que nós lá não a vivemos e, portanto, temos a História contada à nossa maneira. E acho que isso é sempre enriquecedor. E depois há outra questão que é, que não tem propriamente a ver com cultura, mas tem a ver com o país em si, com a capacidade que o país tem de resposta aos materiais e às coisas e tu teres que improvisar porque não tens acesso a todos os livros ou a todos os equipamentos que se calhar noutra sítio terias, e tu poderes também perceber “eh pá, eu afinal, sem aquilo e sem aquilo também consigo fazer de outra forma”. E isso enriquece-te como pessoa.

**Entrevistadora - Alguma vez notaste que a tua cultura influenciou algum aluno?**

**P6** - [pausa] Não sei, não sei se é a cultura em si, acho que... agora dou por mim, também já estou quase há dois anos com estes alunos, não é? Eles no fundo já estão a crescer ao meu lado e engraçado que eles por exemplo utilizam termos, palavras, expressões que eu também utilizo e que não utilizavam, coisas que são muito português. Coisas que nós, sei lá... às vezes até coisas um bocado calão, aquele comentário que tu fazes, ou a forma como... e eles utilizam isso e é engraçado, com a minha pronúncia, que é muito engraçado também. [risos]

Eles têm a pronúncia de cá, e depois falam um português, assim muito... pronto. [risos] E isso é engraçado, essa troca, e poder lhes dar a eles... e eles às vezes perguntam: “O que é isso?”. Alguma coisa que eu digo e eu explico: “Ah isto é não sei o quê!”. E a mesma coisa ao contrário, quando eles me dizem palavras, no outro dia era o “papito”. “Ele disse que eu tinha um papito, não sei quê” e eu: “O que é que é o papito?” e era a nuca. [risos] E ela “É isto aqui.” E eu, “ah nuca!”. E ela “sim a professora não sabe?”, tipo a professora não sabe isto. Estás a ver? E isso é interessante, não sei se é em termos de cultura mesmo. Claro que há momentos sei lá... eles me perguntam-me “Ah aqui é feriado”... a questão do dia da mulher que nós trabalhamos agora, também, e eles dizem “mas em Portugal não é feriado”. “ah, não, não é.” “Ah, mas porquê?” E eles perceberem que há algumas coisas que são diferentes, apesar de termos a mesma língua, mas não vejo como um problema, vejo como fator enriquecedor. Pelo menos nestas idades, se calhar com alunos mais velhos, poderá tornar-se um problema, não sei.

**Entrevistadora - Sentes que um professor angolano que tenha tido a sua formação aqui em Angola está em vantagem em relação a ti, professor expatriado?**

**P6** - [pausa] Essa pergunta...[risos] É assim eu não posso estar a dizer que ele tem vantagem, se não vou estar a ser contraditória com aquilo que eu disse à pouco em relação aos pais, não é? Porque eu, desde que cheguei aqui, percebi que o facto de eu ser portuguesa, por um lado, era vantajoso. Porque os pais veem logo isso como um fator positivo. E não estou aqui a armar-me em boa, é uma realidade, não? Não estou aqui, vamos estar aqui com falsas ... entrar em demagogia, é verdade. Agora, portanto, não vou estar a dizer que é vantajoso. Acho que também não é uma desvantagem, não? Quer dizer, ele fez a sua formação aqui, foi a experiência que ele teve. Era a mesma coisa que eu estar em Portugal a trabalhar e de repente vir um professor da Suécia trabalhar comigo e eu aí... se calhar a experiência que essa pessoa teve e a formação, é completamente diferente daquela que nós temos. O que eu acho é... a ligação que pode haver do trabalho de ambos é que pode ser uma vantagem e transformarmos isso numa vantagem. Agora o caminho que tens de fazer até chegar aí ...é duro, às vezes.

**Entrevistadora - Essa era a pergunta seguinte. Achas que há a possibilidade de troca de experiências entre professores nacionais e professores expatriados?**

**P6** - Acho que é possível. Mas, se algum dia eu mudar de colégio ou se... quer dizer se continuar aqui, mas imaginando mudar para outro sítio, já percebi... ou seja, quando nós chegamos... para já as pessoas, quando chegamos aquilo que eu sinto e é normal, é as pessoas sentem que nós quase que vamos ocupar o lugar delas, não é? Portanto, quem está a

dirigir o colégio, a direção ou quem seja, tem de fazer um trabalho prévio de explicação qual é o nosso trabalho ali, que nós não vamos ocupar o lugar de ninguém, que o objetivo é se calhar contribuir para uma boa formação na escola, para melhorar as aprendizagens e tudo mais. E se calhar quando cheguei aqui isso não foi feito dessa forma. Portanto, inicialmente, não foi muito fácil o trabalho com os professores angolanos porque nos viam nessa perspetiva de “ah, este agora vem para aqui e eu vou-me embora”. Pronto. Claro que isto não foi simpático. Depois, coube a cada um de nós portugueses que chegamos mostrar aos colegas angolanos que estávamos ali numa perspetiva de sala aberta e de partilha comum. Porque não é “ah, eu tenho coisas melhores e tu não tens nada”, não. Eles também têm coisas importantes para nos dizer. E nós termos espaço e tempos para partilhar isso, não é? Portanto eu acho que é possível e da experiência de tempo que tenho aqui, percebo que há professores que sim que querem e que se disponibilizam e nos procuram e que nas reuniões que temos, falam e discutem ideias e há professores que não querem. E que não querem e mesmo que sejam obrigados, que na minha perspetiva não faz sentido que sejam obrigados, porque uma pessoa quando é obrigada a alguma coisa não... se não quer, não vai fazer um bom trabalho. Ponto final. E aquilo que sinto é que, mesmo olhando para o trabalho de outros colegas que partilharam materiais, experiências de trabalho e as pessoas vão utilizando isso. E vão reconhecendo ao longo do tempo que “bem realmente foi muito bom termos feito assim, ou termos feito de outra forma.”

**Entrevistadora - Já ocorreu mesmo a troca de experiências entre ti e colegas nacionais?**

**P6** - Sim, nós temos...

**Entrevistadora - Como?**

**P6** - ... semanalmente as reuniões de planificação em conjunto. Que inicialmente não se processava, não era tão rigoroso, e agora passou, já há um ano, passou mesmo a ser rigoroso esse tempo. Portanto, fazemos uma hora de planificação, construímos as fichas de avaliação em conjunto e tentamos sempre que há uma matéria nova, uma parte da matéria que ainda não trabalhamos que seja discutido pelo menos a forma como a vamos trabalhar. Ou seja, vamos um bocadinho para além do que é planificado, se calhar trocarmos materiais, tentarmos perceber como é que vamos trabalhar aquela aula, como é que vamos começar, como é que acabar, qual é que vai ser o produto final... Claro que o tempo não é muito, na minha perspetiva, isso é uma das dificuldades que eu sinto, que é o pouco tempo que temos de reunião semanal, devia ser alargado. Porque há semanas que precisávamos de facto de mais tempo. Há professores, por exemplo que não dominam determinado conteúdo e que precisavam mesmo daquele apoio, de formação, de explicar mesmo “olha, tem de fazer

assim, o trabalho tem de ser assado...” por exemplo nos sólidos, como é que vamos fazer, construir, explicar como é que eles vão construir, às vezes há pormenores. O tempo, o fator tempo, é difícil. Mas é possível.

**Entrevistadora - E achas vantajosa essa troca de experiências?**

**P6** - Claro que sim, claro que sim.

**Entrevistadora - Na tua opinião, há os benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano? Visto que foste educada no sistema de ensino português agora está a trabalhar noutra ensino, noutra sistema de ensino. Quais são as vantagens profissionais, os benefícios, se é que os há, para ti?**

**P6** - Eu considero que há vantagens profissionais, não quer dizer que seja só... claro estamos no contexto angolano, acho que qualquer contexto, não é? Em qualquer sítio do mundo acho que vai ser sempre vantajoso. Mas pronto, é o contexto que tenho é este agora, é este que vamos falar. Acho que há exatamente por tudo aquilo que eu falei. Para já porque nós aqui estamos numa perspetiva de educadores, porque trabalhamos diretamente com os nossos alunos, e também um bocadinho como formadores porque apoiamos os nossos colegas no trabalho. Depois, porque a perspetiva que eles têm e as vivências e toda a experiência pessoal e profissional que eles têm, e que partilham connosco, também nos faz repensar e faz-nos desmistificar algumas coisas porque nós às vezes “ah, aquela pessoa não se esforça” e porquê? Porque se calhar a vida dela também não é muito fácil. Pronto essas coisas todas fazem-te refletir. Em termos profissionais aquela questão dos materiais que eu tinha falado há pouco, a falta de alguns recursos, de acesso a algumas coisas, o facto de tu teres de apelar mais à tua criatividade, à tua... a fazeres se calhar mais trabalho manual, seres tu própria a construir, como é que podes fazer, se calhar em Portugal eu diria “eu não tenho este material, então eu não posso dar esta aula”, aqui não podes fazer isso, porque se não, não trabalhas, não é? Tens de inventar, tens que procurar, tens que trocar com os colegas que tens, porque senão não consegues fazer e isso enriquece-te como pessoa e profissionalmente. Eu considero, pronto.

**Entrevistadora - É tudo, muito obrigada.**



**Entrevistadora - Boa tarde.**

P7 - Boa tarde.

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

P7 - 29.

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a realizaste?**

P7 - Ora, sou licenciada em Ensino Primário, foi antes de Bolonha, foi pré-Bolonha.

**Entrevistadora - Sim.**

P7 - E tirei o curso no Instituto Politécnico da Guarda.

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Portugal?**

P7 - Mais ou menos um ano e quatro meses.

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

P7 - Faz hoje precisamente um ano. [risos]

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Angola?**

P7 - Ora, um ano.

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste aqui em Angola?**

P7 - Ora, já lecionei a 4.<sup>a</sup> classe e a 1.<sup>a</sup> classe.

**Entrevistadora - Podes contar alguma situação que tenha ocorrido em contexto escolar, dentro do colégio, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa?**

P7 - Isso é notório diariamente, todos os dias que se trabalha nós conseguimos perceber que a realidade é totalmente diferente daquilo que estamos habituados. ... É assim, sinto que as crianças, e é aquilo que mais gosto me dá, aqui em Angola, é a vontade que eles têm de aprender e o respeito que têm pelo professor, pela aprendizagem, o querer saber mais. Agora fui deparada com muitas dificuldades, diariamente... muitas, mesmo muitas dificuldades, quer no que toca no relacionamento com os professores angolanos, quer no que toca ao apoio por parte dos encarregados de educação para com os alunos, a escassez de material que as instituições nos apresentam, que não nos proporciona a realizar atividades melhores, de forma a que eles compreendam melhor os conteúdos...

**Entrevistadora - E situações específicas em que notas que isto é diferente de Portugal. Algum episódio que possas contar, concreto, que tenha acontecido e que notaste isto é diferente.**

**P7** - [Pausa] Agora tinhas que por em pausa para eu me conseguir lembrar. Assim uma situação que seja mesmo diferente, passei por tantas... [risos] A sério, passei por tantas... É assim, o que mais valorizo aqui é, é, o, o... não é o reconhecimento, é o valor que as crianças dão, por tão pouco que tu fazes por elas. Em Portugal tu não notas isso, fazes uma atividade com as crianças, elas não dão valor nenhum, para elas... se calhar é o prato do dia... Agora, aqui como as crianças não estão habituadas ao material, a atividades didáticas, assim diferentes elaboradas a nível de Expressão Plástica, seja mesmo a nível de outras disciplinas que nós trabalhamos com motivação, as crianças aqui dão um valor totalmente diferente. São muito mais, são muito mais recetivas, são muito mais participativas, até posso dizer que se calhar aprendem melhor por não estarem habituados a ter, do que as próprias crianças portuguesas que se calhar é diariamente, é constante.

**Entrevistadora - Ok. Para ti, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da tua?**

**P7** - Quais são as maiores dificuldades?

**Entrevistadora - Ao lidar com as crianças, ao trabalhar com elas, ao querer explicar algum conteúdo, se tens alguma dificuldade, se não encontras...**

**P7** - É assim, não sinto dificuldades. Lá está, como eu te digo. Como acho que elas são tão recetivas àquilo que é diferente, eu não vejo, pelo contrário até acho que... que considero que seja melhor que a aprendizagem deles é mais, demonstra melhores resultados. Penso que sim, não... No que eu vejo dificuldades é em relação ao que a escola, à falta de recursos, à falta de material é isso que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Agora...

**Entrevistadora - E... com os pais? Sentes alguma dificuldade, por serem de uma cultura diferente?**

**P7** - É assim, já senti se calhar um bocadinho já do racismo, do se calhar do acharem que “ah, esta quer impor, ou quer exigir isto e aquilo.” É assim, se calhar por eles não estarem habituados também a essa realidade. Agora, também apanhei pais muito flexíveis, muito recetivos, muito participativos, há das duas coisas. Há das duas coisas, há aqueles pais que simplesmente ignoram e não querem saber a uma chamada de atenção, duas a três. E tenho aqueles que fazem tudo em prol dos meninos e em prol do bem-estar do professor.

**Entrevistadora - Consegues contar algum episódio, que tenha acontecido?**

**P7** - É assim, este ano eu já propus pelo menos dois alunos como estão na 1.<sup>a</sup> classe, e a 1.<sup>a</sup> classe aqui em Angola é transição automática, eu propus que alunos com maiores dificuldades repetissem novamente a 1.<sup>a</sup> classe.

**Entrevistadora - Estás com a 2.<sup>a</sup>, portanto.**

**P7** - Estou com a 2.<sup>a</sup> sim. Então, fui contactando os encarregados de educação, no sentido de se reunirem comigo e de os alertar para a situação que o menino se encontra, e que seria bom de todo, que eles realmente repetissem a 1.<sup>a</sup> classe. Tive pais recetivos, dois deles, foram incansáveis, perceberam... eles próprios disseram “eu prefiro um ano na vida do meu filho do que uma vida toda, a fraquejar e com muitas dificuldades.” E então, foram recetivos e os meninos foram colocados na 1.<sup>a</sup> classe, novamente. Agora tive pais, que simplesmente se opuseram àquilo que eu estava a dizer, a dizer que o que eu estava a referir não tinha fundamento nenhum, que os meninos sabiam perfeitamente ler, escrever e acompanhavam perfeitamente os restantes colegas. É assim, eu não posso batalhar mais sobre isso, se o pai o entende assim, eles continuam na 2.<sup>a</sup> classe, mas foi o que eu sempre lhes alertei, só para que, quando chegar ao final do ano letivo, não digam que a professora não avisou. Tive um encarregado de educação que foi uma situação também caricata. Que agora, na última reunião de pais que tivemos que falei para todos, as informações que tinha a dar no geral para todos. E, depois pedi que no final da reunião ficassem cerca de quatro encarregados de educação, dos tais alunos que têm mais dificuldades, para que eu pudesse falar com eles e mais calmamente expor as situações que me preocupam. Sei que esse pai se levantou, saiu porta fora, e eu ainda pensei “então pai foi-se embora”, venho à porta, estava ao telefone. O que é certo, é que o pai não voltou a entrar mais na sala de aula. Não me justificou nada, não fez um telefonema, até hoje não disse absolutamente nada.

**Entrevistadora - E achas que isso se deve a fatores culturais, ou é... quais são as razões que levam o pai a ter essa atitude?**

**P7** - Desinteresse. Mesmo falta de interesse para com a aprendizagem do filho. Até porque já foi contactado imensas vezes, a mãe a mesma coisa, por telefone para que comparece-se na escola e desde o início do ano nunca o fez. Apareceu nessa reunião, fiquei muito surpresa. Mas lá está, quando eu queria falar o mais importante, ele simplesmente ausentou-se. Agora é assim, eu penso que os pais são muito... gostam que venha alguém que venha fazer mais e melhor pelos filhos. O professor português a nível do ensino é diferente, é mais, é mais preocupado, é mais interessado, é mais responsável, pensa realmente na aprendizagem dos alunos, e em querer fazer mais e melhor por eles, aquilo que não se nota nos professores angolanos.

**Entrevistadora - A que é que achas que isso se deve?**

**P7** - À falta de preparação que eles têm, eu digo mesmo isso. Eu acho que ... eu adorava também poder dar formação a esses professores angolanos, mas sim, é a falta de formação que eles têm. Eles simplesmente debitam matéria, quer aprenda, quer não aprenda.

**Entrevistadora - Sentes que um professor angolano, que tenha tido a sua formação aqui em Angola, está em vantagem em relação a ti, professora expatriada?**

P7 - Não, claro que não. [risos]

**Entrevistadora - Em nenhuma situação?**

P7 - Não, acho que não. É assim, a única coisa é a cultura que ele tem, é a mesma, são da mesma... como é que eu hei-de dizer? [pausa] Eles são do mesmo meio em que as crianças nasceram e cresceram, são do mesmo país, não é? Agora que tenham alguma vantagem perante mim, não, não.

**Entrevistadora - Ok. Achas que há a possibilidade de troca de experiências entre professores expatriados e professores nacionais?**

P7 - É assim, eu tenho professores muito recetivos em querer fazer mais e melhor. Como coordenadora do Ensino Primário, que também sou na escola onde estou, noto que tenho colegas que têm muita vontade de aprender e em querer melhorar o seu desempenho, e a sua profissão. Agora, também tenho aqueles colegas que não estão recetivos à mudança e à aprendizagem. Tenho pena por isso, mas lá está, gostava realmente de formar e que esses professores passassem por formação por parte dos expatriados, porque só lhes traria vantagens.

**Entrevistadora - Já ocorreu essa troca de experiências, então?**

P7 - Já.

**Entrevistadora - Em que situações?**

P7 - Já, se calhar em reuniões que tivemos, encontros de professores na nossa própria escola. Houve a oportunidade de fazermos um bocadinho de troca e partilha de opiniões.

**Entrevistadora - Fazem planificações em conjunto vocês?**

P7 - Era mesmo isso que eu ia dizer. Fazemos as planificações em conjunto, já pude... trabalho diretamente com o colega da 2.<sup>a</sup> classe, da 2.<sup>a</sup> B. Tem muita vontade em melhorar, mas noto que se não estivesse com ela e a acompanhasse, a planificação juntamente com ela e o trabalho, e as fichas que vamos desenvolvendo, ela não daria, não daria, uma aprendizagem contínua, com princípio, meio e fim. Ela... os meninos ainda não estão, ainda dão casos de leitura ou os que deram foram poucos, no ano passado e ela já quer dar o passo maior que a perna. Os miúdos têm, é um processo contínuo que tem que... lá está, eles não podem dar conteúdos para o qual não estão preparados. E os professores angolanos têm muito essa, essa maneira de agir que é dar conteúdos aos miúdos, dar textos aos miúdos, que eles nem se quer reconhecem o que é que está ali à frente. Eles têm de começar todo um processo... [pausa] ajuda-me. [risos]

**Entrevistadora - Têm que ter um processo...**

P7 - Gradual, isso mesmo. Eles têm que ter um processo gradual que os faça perceber, e entender aquilo que estão a fazer para futuramente conseguirem aplicar aquilo... outro tipo de matéria, mas... agora estou-me a enrolar um bocadinho... [risos]. O que é que eu queria dizer? Eles têm tendência a dar mais do que aquilo que os miúdos estão preparados, percebes? Querem logo dar-lhes coisas complicadas.

**Entrevistadora - E por que é que achas que isso acontece?**

P7 - Porque não têm formação necessária. Não têm formação necessária. Olha um caso de uma 1.ª classe de um colega nosso da escola, foi no primeiro dia de aulas deu-lhes um texto com três linhas em que dizia: “O amor é um sentimento muito bonito que os pais têm de cultivar perante os meninos, e blá, blá, blá...” e, lá está. Como é que um menino da 1.ª classe que ainda não conhece o *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, vai ter acesso à leitura daquela pequena frase? Eles não têm noção de como iniciar, de como é que o processo de ensino-aprendizagem, principalmente na leitura portuguesa inicia. Tudo tem um seguimento.

**Entrevistadora - Tem um processo.**

P7 - Tem um processo, é isso mesmo.

**Entrevistadora - Na tua prática letiva, alguma vez notaste que a tua cultura entrou em contradição com a cultura dos alunos?**

P7 - [pausa] É assim, com a cultura dos alunos não. Mas já tive pequenas, pequenos atritos com... vá digamos assim... com pessoas angolanas, com profissionais angolanos. Posso dizer que o meu subdiretor, entramos muito em choque o ano passado, porque eu queria lhe fazer ver os meus ideais. É assim... claro que aqui temos de entrar devagar, não podemos querer impor tudo aquilo, os nossos saberes, tudo aquilo que trouxemos de Portugal, a nossa experiência, a nossa maneira de aplicar conhecimentos, de querer fazer mais assim de repente. E, tudo bem, se calhar é isso que nos custa mais como expatriados, assim que contactamos com esta realidade em Angola. É que eles não estão habituados a isso. Eles vão fazendo as coisas muito à maneira deles, para aquilo que estão habituados. Então, entramos muito em choque. E até considero que fui penalizada na minha avaliação porque lá está, ele até me chegou a dizer que eu era impulsiva. E eu disse: “Não queira, não interprete a impulsividade com o querer fazer mais e melhor”. O querer, lá está, que a escola andasse para a frente, que a escola melhorasse, assim dum momento para o outro. Pronto, eu também não quis que fosse logo, não quis que fosse, que não quis que fosse radical.

**Entrevistadora - Achas que isso se deve a quê? Ao facto de tu seres estrangeira, ao facto de ver a educação de maneira distinta, é ao facto da linguagem, é ao facto de... por que é que achas que houve esse choque?**

**P7 -** É assim, que não acho que é pelo facto de ser expatriada, eu considero mesmo que tem a ver com o nosso nível de formação, em relação ao deles. Nós vimos preparados, para, em, ao nível de... trabalhar, trabalhar mesmo com eles, querer por os meninos a puxar por eles rapidamente. Queremos, lá está, queremos melhorar, a nível de escola, como instituição, para os encarregados de educação. E é assim, eles não estão habituados a isso, eles... o trabalho deles é feito de uma forma diferente. Agora, considero que eles não estão habituados a tanta mudança, a tanto profissionalismo, a tanta exigência. Eu, o que noto muito aqui em Angola, é que eles são muito desorganizados e as coisas para eles vão acontecendo com o tempo. Foi uma das frases que me marcou aqui em Angola, “as coisas vão-se fazendo, nós temos tempo, temos que ter calma”. E é assim, tudo bem, temos que ter calma, mas podemos ir melhorando aos poucos, e por vezes, ou melhor, nem sempre nos deixam fazer devidamente o nosso trabalho. Mas considero que isso se deve à nossa experiência e à nossa maneira de ver a educação que é totalmente diferente da deles.

**Entrevistadora - Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar uma aula por questões de diferenças culturais?**

**P7 -** Sim, sim. Houve uma vez que...

**Entrevistadora - Qual era o conteúdo?**

**P7 -** Era um texto a Língua Portuguesa que tínhamos que só falava de crianças ...

**Entrevistadora - Brancas?**

**P7 -** Brancas, é isso mesmo. [risos]

**Entrevistadora - Não tem mal, podes dizer o que quiseres.**

**P7 -** Crianças brancas e tive que ter cuidado e adaptar depois eu própria fiz uma alteração, em que tive de introduzir também crianças de raça negra para que não houvesse uma... para que não fosse mal interpretada e não mostrasse, para muitos pais se calhar ia ser interpretada como racismo, querer estar a inculcar os meus costumes e a minha tradição e o meu povo. E sim, tive que ter esse cuidado e dar igualdade aos dois.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural entre professor e aluno pode enriquecer o teu trabalho em sala de aula?**

**P7 -** Repete, desculpa.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural entre professor e aluno pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

P7 - Pode, pode porque eu como digo estou, também estou sempre a aprender com eles.

**Entrevistadora - Como? Consegues dar algum caso em concreto, alguma experiência que te aconteceu?**

P7 - Como, é assim, a própria linguagem os termos que eles aplicam, os próprios termos angolanos, que lá está, que nós desconhecemos por completo. Assim, como eles, quando às vezes nos sai algum termo assim diferente, ou que se calhar para nós é tão comum, e eles dizem: “Professora, o que é isso?”. E é bom, porque assim eles conhecem termos diferentes, assim como o contrário, eles dizerem-me certas palavras, que “Professora, não sabe o que é?”, e eu digo: “Pois, eu não sei, mas digam”. Estamos sempre a aprender. A aprendizagem é mútua, deles para connosco, professor, como professor para aluno. É muito enriquecedor.

**Entrevistadora - Alguma vez notaste que a tua cultura influenciou algum aluno?**

P7 - Não, não, de modo algum. Eles são muito dados, eles são muito afetuosos, eles se pudessem andavam sempre ao nosso colo. Eles... não, eu ... é cinco estrelas. Eu adoro os miúdos.

**Entrevistadora - Na tua perspetiva, há benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano?**

P7 - Há benefícios?

**Entrevistadora - Profissionais, para ti em lecionar no sistema de ensino diferente do português? Consideras que o sistema de ensino angolano é diferente do português?**

P7 - É. É assim, eu, pessoalmente, é muito enriquecedor, e mesmo profissionalmente, nas duas vertentes é muito enriquecedor. Claro que em Portugal, nós também quando trabalhamos, e eu tive a oportunidade de trabalhar num território TEIP, um Território de Intervenção Prioritária, comparo se calhar um bocadinho à realidade angolana. Se calhar não tanto na falta de recursos e de materiais, mas na maneira como as crianças são, daquilo que nos transmitem, daquilo que conhecem, dos valores que trazem de casa. E é assim, como já tive a oportunidade de trabalhar nisso, é enriquecedor sempre, sempre. Eles transmitem-nos sempre coisas, que nós estamos sempre aprender com eles, eles estão sempre a aprender comigo. É diário. Posso dizer que é enriquecedor.

**Entrevistadora - Quais são as vantagens para ti?**

P7 - As vantagens... tornar-me uma pessoa se calhar mais sensível, mais, humilde eu sou, mas ... [risos] A sensibilidade acima de tudo, acho que sim. Ser mais preocupada, mais...

**Entrevistadora - E a nível profissional, quais são as vantagens?**

P7 - A nível profissional... sim, a nível profissional... [pausa] Sinceramente acho que é o mesmo. Enriquece-me tanto pessoalmente como profissionalmente. Faz-me estar preparada

para futuras realidades que eu também possa encontrar em Portugal e dizer assim: “Eu já estive num mundo assim, já estive inserida numa cultura assim”. É sempre bom dá-nos para estarmos mais... como é que eu hei-de dizer? [pausa] Dá vontade de fazer mais e puxar mais por estes alunos, porque são alunos que também, não estão habituados a ter isto, mesmo em casa, o afeto que têm é praticamente nenhum. Os conhecimentos que eles têm, enquanto que se calhar em Portugal os conhecimentos muitos se transmitem em casa e na escola, se calhar aqui podemos dizer que essencialmente são transmitidos na escola, os pais não... se calhar, de 60 a 70% os pais não, não têm tempo, não têm educação, não têm... lá está... paciência, muitas vezes para ensinar os filhos em casa, e então esse processo é todo feito na escola. E se calhar, lá está, o trabalho do professor tem de ser mais esforçado e tem que ser mais exigente para que consigamos obter resultados, rapidamente tanto quanto a gente os espera.

**Entrevistadora - Muito obrigada.**



**Entrevistadora - Boa tarde.**

**P8 - Boa tarde.**

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

**P8 - 46.**

**Entrevistadora - Qual é a tua formação**

**P8 - Professor do Ensino Básico, variante Educação Física.**

**Entrevistadora - Onde é que a realizaste?**

**P8 - Escola Superior de Educação do Porto.**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Portugal?**

**P8 - 98, foi quando comecei a dar aulas. Tenho sensivelmente, perto de 9 anos.**

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

**P8 - Há um ano.**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Angola?**

**P8 - Um ano.**

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste aqui em Angola?**

**P8 - 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º e 8.º.**

**Entrevistadora - Também lecionaste Educação Física, não foi?**

**P8 - Lecionei Educação Física e lecionei Inglês. E agora estou a lecionar a Primária.**

**Entrevistadora - A 1.ª classe?**

**P8 - A 1.ª classe.**

**Entrevistadora - Podes contar alguma situação que tenha ocorrido em contexto escola, dentro do colégio na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa?**

**P8 - [pausa] Eu não tenho muito, é assim eu não tenho nada... Não acho que a realidade seja muito diferente, percebes? Não ... Quando estou a dar aulas nunca me aconteceu caso nenhum que não sucedesse lá. Os alunos aqui, pelo menos aqueles que eu tenho, quase parecido como se estivesse lá.**

**Entrevistadora - Ok, mas a nível de hábitos, de crenças, de rotinas, que tu notes cá e que não... estou a falar dentro do colégio, há alguma coisa que seja diferente de Portugal ou achas tudo semelhante?**

**P8 - A única coisa é que não há toque, essa é a única coisa. Agora rotina... rotina...**

**Entrevistadora - Não há toque porquê?**

**P8** - Para entrar, não há toque para sair, o professor deixa sair o aluno naquela hora, às vezes pode-se enganar.

**Entrevistadora - Mas isso é por questão do colégio, ou é por...**

**P8** - É porque o colégio não tem.

**Entrevistadora - Não tem campainha.**

**P8** - Não.

**Entrevistadora - Ok.**

**P8** - É a única coisa. Não tem toque para entrar. São os meus alunos entram às 8... às vezes depende. A única coisa rotina, cantas o hino todos os dias, em Portugal não cantas o hino. Cantas o hino todos os dias, os miúdos estão todos a cantar. É a única coisa assim que eu acho que é diferente de lá. De resto ao nível de ... de brincadeiras, já se sabe como é que é. A hora do lanche, igual. Falando da minha escola, às vezes é um bocado complicado, ao nível de almoço. Mas pronto, às vezes a comida vem tarde, os alunos vão tarde para as aulas.

**Entrevistadora - A tua experiência em Portugal, desculpa interromper, é em colégios privados ou públicos?**

**P8** - Só público.

**Entrevistadora - Ensino público. Ok, e aqui estás num colégio...privado.**

**P8** - Privado.

**Entrevistadora - Quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da tua?**

**P8** - [pausa] É assim, sinceramente não acho nenhuma. [risos]

**Entrevistadora - Não achas nenhuma, é tudo igual?**

**P8** - Não, porque é assim... depende. Se eu estou a dar Educação Física, eles têm de fazer aquilo que eu quero, não, não... ou seja, tudo bem, falando do 8.º eles, se calhar, os alunos que eu tenho este ano, no ano passado se calhar tinham determinadas regras, percebes? Eu neste momento tenho que me impor mais perante eles. Porque, há coisas, se calhar, foram mais facilitadas. E eu não facilito tanto, obrigo-os a fazer. Enquanto que se calhar o que eles adquiriram nos anos anteriores foi mais um bocado balda, percebes? Ou seja, faziam as coisas quando queriam, faziam, paravam quando queriam, se não quisessem não faziam. Enquanto eu, já não sou apologista. Estão fazer aula, estão a fazer aula. Quando é para parar eu mando parar. Quando for para beber água, eu mando beber água. Tem que ver uma questão de tempo, isso tudo. Uma ou duas coisas que na forma tem de mudar. Mas alguns não aceitam bem isso. É a única coisa.

**Entrevistadora - É ao nível de regras, de disciplina, é isso?**

**P8** - É porque, às vezes eu mando fazer uma coisa e eles fazem outra.

**Entrevistadora** - **Mas achas que, tu mandas fazer algo e eles não fazem outra, porquê? Porque eles não te percebem ou porque não estão habituados...?**

**P8** - Porque estão habituados a fazer aquilo que eles querem. Quando isso acontece, às vezes, é complicado. Pronto, eu, como no ano passado eles tinham um professor angolano, e eu sou português, não é? Se calhar o angolano facilitava mais um bocadinho as coisas, como eu tenho... um... a nível de Educação Física tenho uma bagagem um bocado diferente, os cursos que tenho e isso, sou mais, pronto... sempre fui mais, sou mais, ali a pressionar, percebes? Gosto que as coisas saiam, gosto que eles façam as coisas como eu digo. Eu faço as correções, eu ensino como é que faço, e eles têm que fazer, percebes?

**Entrevistadora** - **E na 1.ª classe, agora estás a lecionar na 1.ª classe, não é? Notas assim... já tinhas lecionado 1.º ano em Portugal?**

**P8** - Já.

**Entrevistadora** - **Notas alguma diferença?**

**P8** - Não a única diferença... acho que é semelhanças. É quando apanhas um aluno de 5 anos, e os alunos mais novos acabam sempre por brincar, quer seja aqui quer seja lá. Arranjam sempre uma coisinha para fazer de brinquedo. É aqui e lá. Eu tinha alunos lá que pegavam na borracha e faziam um carrinho. Aqui tenho igual, tenho alunos de 5 anos que pegam no lápis põe um em cima do outro... então... [risos] Mas é verdade, e uma pessoa tem de estar sempre a chamar a atenção. E depois lá era um, dois, aqui tenho cinco ou seis.

**Entrevistadora** - **E achas que eles te compreendem?**

**P8** - Sim, compreendem. No princípio, havia um, foi dizer à mãe que não me percebia muito bem. Se calhar falava muito rápido, pronto, para eles, percebes? É normal, uma pessoa...

**Entrevistadora** - **E isso já te tinha acontecido em Portugal?**

**P8** - Não, porque a língua... eles acabam por perceber. Se falares mais rápido eles já sabem aquilo que tu estás a dizer. Aqui, se calhar há palavras que eu utilizo que eles não compreendem. E, então é isso que eu tenho de mudar, portanto... Eu nunca utilizei “afia”, eu utilizei sempre “aguça”. [risos]

**Entrevistadora** - **Isso é do Norte.**

**P8** - A sério, se eu disser “aguça” ficam todos a olhar para mim. Então, tenho de mudar para “afia”. Uma “afia”, agora já não digo “aguça”, tenho de dizer “afia”. Se não: “o que é uma aguça?”.

**Entrevistadora** - **A mesma coisa com a lapiseira, não?**

**P8** - Lapiseira, também o que vale é que eles não usam lapiseira, usam lápis.

**Entrevistadora - Já tiveste contacto com os pais, encarregados de educação?**

**P8** - Sim.

**Entrevistadora - Alguma vez notaste alguma dificuldade ao lidar com eles?**

**P8** - Não, falo com os pais normalmente.

**Entrevistadora - Eles compreendem as tuas perspetivas?**

**P8** - Sim. Tive uma reunião com eles no princípio, foram alguns. Agora, tenho o tempo de atendimento aos pais, nunca lá foi ninguém, mas pronto. [risos]

**Entrevistadora - Mas existe.**

**P8** - Mas existe. Fora isso, às vezes preciso de falar com eles, falo na saída. Falo com o pai, ele fala comigo. Ou então, se têm alguma coisa para dizer, dizem, por telefone ou qualquer coisa. Nunca tive problemas nenhuns. Eu pedi assim, quando um aluno faltar, gostava que me avisassem. Dei o meu número de telefone, dei o meu e-mail, e sempre que um aluno falta geralmente, no dia antes da aula começar... às vezes estou a sair daqui e pais já estão a ligar, o aluno não vai porque está doente, pronto. Mas isso é para eu saber, porque às vezes, porque um aluno começa a faltar muitas vezes e uma pessoa acaba por não saber porque é que não vão. Assim já sei, já sei que eles não vão vir, que estão doentes, posso atrasar um bocado a matéria até ele voltar, percebes?

**Entrevistadora - Ok. Notas que as preocupações deles são as mesmas preocupações de um pai português?**

**P8** - Alguns sim. Outros, outros, acho que não.

**Entrevistadora - Em que aspetos?**

**P8** - Outros acho que não... é assim, depende da zona de Portugal, também. Eu já lecionei mais a nível do Porto, a nível assim de zonas mais problemáticas... e mais pobres e isso em que os pais deixam as crianças mais um pouco de lado. Há pais alcoólicos, há drogados, aqui não se passa isso. Mas às vezes os pais não têm aquele apoio, não têm aquele tempo com os miúdos, mesmo os miúdos deitam-se um bocado tarde, e depois acabam por estar sonolentos logo no princípio das aulas, ou então mais para o fim, isso acontece aqui. Agora,... acho que há muitos pais acabam por... acho que são... são interessados. Estão interessados porque às vezes vêm ter comigo, “olhe, o meu filho não levou trabalhos para casa.” E então, explicam... Geralmente, eu não gosto de dar trabalhos para casa ao fim-de-semana. Durante a semana dou trabalhos para casa, acho que o fim-de-semana é para passar um bocado com a família. Se não, se estão também a fazer trabalhos é... sempre fiz assim. Nas férias dava um bocado de trabalhos.

**Entrevistadora - Pois, mas aqui às vezes os pais só têm mesmo tempo ao fim-de-semana, durante a semana há muitos pais que...**

**P8 -** Mas a maior parte, uma altura, esta semana veio um pai falar comigo, porque a filha não levava trabalhos para casa. E eu disse: “Ela leva trabalhos para casa todos os dias, só que ela está no ATL, ela faz os trabalhos na escola, por isso os trabalhos nunca chegam a casa, já chegam a casa feitos”. Foi o que eu lhe estive a explicar. Ela está no ATL, faz os trabalhos no ATL, não os leva para casa. Algum ou outro leva, não é? Mas...

**Entrevistadora - Pois, isso acontece.**

**P8 -** Não os fazem em lado nenhum.

**Entrevistadora - Na tua prática letiva, alguma vez notaste que a tua cultura entrou em contradição com a cultura dos alunos?**

**P8 -** Não.

**Entrevistadora - Que houve algum confronto de...**

**P8 -** Não.

**Entrevistadora - Alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar alguma aula por questões de diferenças culturais?**

**P8 -** Não.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural entre professor e aluno pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

**P8 -** Sim.

**Entrevistadora - Como? Em que aspeto?**

**P8 -** Há coisas que eles sabem que eu não sei.

**Entrevistadora - Como, por exemplo?**

**P8 -** Vamos falar de Educação Física. Posso saber muita técnica de muita coisa. Mas não sei a nível de dança, algumas coisas. E aqui às vezes são *experts* em dança...

**Entrevistadora - Sim.**

**P8 -** É uma coisa que eu posso aprender, é aprender a dançar com eles. Isso, já estou a aprender algo, não é? E eles estão aprender outras coisas comigo. Mas isso é verdade. Porque... uma pessoa, uma pessoa, às vezes olhas e estão, estão... mesmo para o mais pequeninos, estão parados não estão a fazer nada, estão-se a abanar, estão a dançar... Eles vivem da dança praticamente. E isso acaba por se refletir um bocado aqui a nível de movimentos... Eles são mais, alguns... como é que eu digo? São mais maneáveis. Maneiam-se melhor. E isso aí acaba por facilitar a nível de muitas coisas, por exemplo...

**Entrevistadora - Têm mais destreza física, será isso?**

**P8** - Isso, um bocado.

**Entrevistadora** - **Aqui, também... Em Portugal, no currículo português existe dança, certo? Em Educação Física.**

**P8** - Sim.

**Entrevistadora** - **E aqui também existe?**

**P8** - Aqui no currículo normal, acho que não. [risos] É assim, a Educação Física como...

**Entrevistadora** - **Um dos temas que se trabalha em Educação Física é a dança, um dos blocos.**

**P8** - Eu não trabalho dança, não tenho esses blocos em Educação Física. Tenho Ginástica, Atletismo e Desportos. Dança em si, não. Agora eles têm dança, por exemplo, eu dava-lhes dança no ATL.

**Entrevistadora** - **Ok, era uma atividade extra.**

**P8** - Como eles têm ballet, também. Tinham atividades extra, pronto. Embora uma pessoa aprenda determinados passos, há uns que eu sei por causa de Zumba e isso, mas acabo por aprender outros passos com eles, percebes? O que é bom para mim.

**Entrevistadora** - **Deve ser muito interessante.**

**P8** - Aquele passo... dançar *kuduro* misturado com não sei o quê. Uma pessoa acaba por interiorizar, acaba por utilizar coisas diferentes.

**Entrevistadora** - **Alguma vez notaste que a tua cultura influenciou algum aluno?**

**P8** - Acho que ainda é muito cedo para isso.

**Entrevistadora** - **Nem a tua forma de falar, a tua disciplina,...**

**P8** - É assim nos mais velhos...

**Entrevistadora** - **...as tuas crenças, alguma coisa alterou?**

**P8** - Se calhar ao nível de estar, ao nível de estar, ao nível de regras, assumir regras, estar numa sala de aula, trabalhar, isso alterou, mas estamos a falar de crianças de 6, 5 anos, em que tem de alterar. [pausa] É aquilo que eu digo, o tempo, não estou com eles há muito tempo, não é? Estou há um período, nota-se sempre a evolução, alguns princípios que uma pessoa quer. Eles vão ao encontro daquilo que eu pretendo.

**Entrevistadora** - **Mas achas que isso se deve ao facto de seres professor ou ao facto de teres sido criado numa cultura com outro género de regras?**

**P8** - Eu acho que isso não tem a ver com as regras que eu fui criado. Acho que tem a ver mais como professor. Porque posso ter essas regras, mas não saber como lidar com eles. E não quer dizer que às vezes também não saiba. [risos] Uma pessoa está a aprender, aprende tudo, temperamentos diferentes. Por exemplo, uma miúda, nunca me tinha acontecido, eu ir

para a escola e durante três semanas estar a chorar todos os dias, porque queria ir para a mãe. E uma pessoa tem que conseguir...

**Entrevistadora - Isso nunca te tinha acontecido?**

**P8** - Três semanas, não. Três semanas seguidas, a chorar todos os dias, não.

**Entrevistadora - Mas a criança não tinha tido pré... não tinha tido ...**

**P8** - Pois, não sei. Mas acho que tinha, mas estava tão agarrada à mãe, que ela chegava àquela hora, 11 horas e já estava morta por ir... parecia que batia o relógio, está na hora quase.

**Entrevistadora - Olha, sentes que um professor angolano, que tenha tido a sua formação aqui em Angola está em vantagem em relação a ti, professor expatriado?**

**P8** - Em relação a dar aulas? Em relação...

**Entrevistadora - Em tudo. Alguma vez sentiste que um professor angolano que tenha tido a sua formação aqui, nasceu cá, tem a sua formação cá, algum momento ele está em vantagem em relação a ti?**

**P8** - Só por ser angolano.

**Entrevistadora - O que é que queres dizer com isso, por ser angolano?**

**P8** - Tem mais facilidade em arranjar emprego cá. [risos]

**Entrevistadora - Ok, mas agora estou a falar em sala de aula, dentro do colégio.**

**P8** - Não, não porque a maior parte dos professores que eu conheço, muitos deles não têm a universidade feita. Alguns têm o 9.º ano, outros têm o 12.º ano e outros estão a frequentar a universidade. Lógico que há muitas lacunas, e há determinadas situações que eles não conseguem ultrapassar. Mas isso, estou a falar muito sinceramente. Não quer dizer, não estou só a falar de mim, estou a falar dos outros portugueses também notam isso. Porque uma pessoa vê, a nível de erros, a nível de construção frásica, a nível estamos a dar Português, se estamos a ensinar Português, tem de ser Português correto. Não pode... ou seja, eles não conseguem escrever um Português correto. Acabam por entrar, sempre num Português angolano. Acabam por escrever às vezes como dizem as coisas, não é? E aí tem de haver correção.

**Entrevistadora - Mas achas que isso se refere à formação deles?**

**P8** - Também, porque se calhar também foram ensinados assim nos sítios, pelos professores. Nós estarmos aqui, se calhar para eles é uma mais-valia. Ao estarmos aqui, vamos-lhes ensinando algumas coisas. Vamos poder corrigi-los. Mas dizendo que isto é uma correção, não é para levar a mal. É para o melhor dele, para fazer dele uma pessoa diferente, diferente a nível de professor. Não estou a falar de pessoa, porque tenho professores muito boas

pessoas. [não perceptível] Notei isso o ano passado nalguns professores que tinham algumas lacunas dessas. Mas neste momento estão melhores, estão melhores. Se foi por conviver connosco? Possivelmente sim. Por estar dentro de sala com um professor português e ver um professor português a dar aulas, e ele assimilar determinados atos, também é verdade.

**Entrevistadora - Tu estiveste em sala de aula com um professor angolano?**

**P8** - No ano passado, não, não tenho, eu. Mas algumas colegas minhas tiveram e essas colegas iam falando que os professores que estavam a acompanhar, estavam a progredir melhor, estavam a compreender as coisas melhor, estavam a ensinar melhor. Estavam a ir mais... ao fundo da questão... ao aluno, não é? Que o aluno interiorizar-se melhor as coisas.

**Entrevistadora - Tu já trabalhaste diretamente com professores angolanos? Ou seja, em equipa... reúnes...**

**P8** - Sim.

**Entrevistadora - Na tua escola, estás a dar a 1.<sup>a</sup> classe, não é?**

**P8** - Sim.

**Entrevistadora - E és o único professor da 1.<sup>a</sup> classe?**

**P8** - Da 1.<sup>a</sup> classe, português, sou. Depois tenho duas professoras angolanas.

**Entrevistadora - Ou seja, são três professores da 1.<sup>a</sup> classe. Reúnes com eles semanalmente?**

**P8** - Reúno com eles, geralmente para fazer planificações, para fazer os testes, mas principalmente... uma vez por semana, ou duas, para ver aquilo que vamos dar. Depois conversamos sobre aquilo que achamos que é melhor, naquele momento como é que as turmas estão, se estamos a cumprir a planificação, se é preciso dar mais um bocado de tempo, damos mais um bocado de tempo, se é achamos que podemos avançar um bocadinho mais, avançamos um bocadinho mais. Mas isso, conversamos e acho que é bom para mim e para eles. Porque eles vão aprendendo algumas coisas comigo e eu vou aprendendo algumas coisas com eles, não é? E no fundo ajudamo-nos mutuamente.

**Entrevistadora - O que é que já aprendeste com esses professores? Assim que te lembres, de algum episódio que marcou? Tens algum episódio que “realmente isto não tinha pensado e afinal...”**

**P8** - Às vezes uma pessoa quer... estou habituado a dar mais ou menos duas letras por semana, que é aquilo se dá em Portugal, geralmente, não é? Segues as duas letras por semana. Pronto, mas há... A realidade aqui é que eles não conseguem dar tanto. Pronto, falamos um bocadinho, vamos um bocadinho mais devagar.



**Entrevistadora - Por que é que achas que isso acontece? Por que é que o ritmo de lá de Portugal e cá é diferente?**

**P8** - Não sei, porque se calhar há alguns alunos não têm, não vêm preparados debaixo, da pré. Alguns não têm pré, e, depois...

**Entrevistadora - É uma questão de estímulos?**

**P8** - Também e depois... Eu tenho alunos que trabalham muito bem. E tenho alunos que sou obrigado a pô-los a trabalhar. Uns acabam e outros ainda estou à espera que acabem.

**Entrevistadora - Mas isso não acontece em Portugal?**

**P8** - Acontece, acontece... mas por exemplo eu tenho alunos de 5 anos que trabalham bem e outros de 6 que não trabalham tão bem. Agora nem todos os de 5 anos tiveram pré e nem todos de 6 tiveram pré também. Mas nota-se às vezes um bocadinho, um bocado, são um bocado mais vagarosos a fazer as coisas, em determinadas situações. Não sei, quando não gostam um bocado das coisas, se calhar quando a coisa é um bocadinho mais... mais repetitiva, acabam por se desleixar um bocado, e deixar o trabalho um bocado mais para o lado. Então, e daí, avançar um bocado mais lentamente, porque... para repetir um bocado mais...

**Entrevistadora - Outra questão que te ia colocar, mas já falamos um pouco. Há a possibilidade de troca de experiências entre professores nacionais e expatriados?**

**P8** - Sim.

**Entrevistadora - E já ocorreu?**

**P8** - Sim, ocorreu já fizemos este ano e o ano passado. Fizemos agora a “semana da terra”, “a semana da poesia”. Foi feito... mutuamente... uns fizeram uma coisa, outros fizeram outra. No ano passado eles presentearam-nos com danças, vimos. Também fizemos outras coisas com eles. Eu acho que quando uma pessoa quer e se sente bem dentro de uma escola, as coisas funcionam de uma maneira diferente, para ambos os lados. Não é aquele “porque eu sou português, ou porque aquele é angolano”, não, somos ambos professores. E a partir daí, partimos para o mesmo critério. Ensinar para eles crescerem, não ... somos todos iguais. Não vou ensinar de maneira diferente, vou tentar, dou o meu melhor e tento corrigi-las. Como elas às vezes também vêm ter comigo, “Professor (não perceptível) eu ontem não consegui dar isto, não sei quê”. É assim, não deu ontem, dá hoje. Como tu. Sou eu que mando no 1.º ano.

**Entrevistadora - És o coordenador da 1.ª classe?**

**P8** – Então, tenho que ajudá-las. Mas elas ...pronto, às vezes também me ajudam a mim, percebes? Quando eu preciso, também me ajudam, não é?

**Entrevistadora - Em que situações é que elas te ajudam mais? São duas professoras certo?**

**P8 -** Sim, são... sei lá, isso é complicado. Não me lembro agora de nenhuma situação. [pausa] A tirar fichas por exemplo, algumas vezes não tenho tempo para tirar fotocópias de fichas e às vezes tiram para mim, percebes?

**Entrevistadora - Ok.**

**P8 -** Porque às vezes eu tenho que fazer as aulas, tenho que preparar as planificações, depois vejo o que vou dar, falo com elas para ver se estamos todos de acordo. E às vezes o tempo... tinha aquele tempo para tirar fotocópias, preparar as minhas coisas, acaba às vezes por acontecer determinadas coisas e eu acabo por não ter tempo para fazê-las. Por exemplo, hoje tinha tempo para tirar fotocópias, fazer o meu trabalho, não tive professores, tive de estar em aula, já não pude tirar fotocópias para dar aos miúdos, uma delas tirou fotocópias para eu poder tirar mais tarde, percebes? É isso, quando eu preciso é...

**Entrevistadora - É entreaajuda.**

**P8 -** É entreaajuda, tem de haver entreaajuda. Independentemente da nacionalidade, percebes? Acho que na base está a criança, a criança é o elemento mais importante. Não é “eu”.

**Entrevistadora - E consideras que aqui os professores têm a mesma perspetiva que tu?**

**P8 -** Eu penso que sim, pelo menos as pessoas com quem eu estou a trabalhar têm essa perspetiva, que acima de tudo está a criança, percebes? Não estamos nós. Primeiro é a criança que tem de aprender, depois estamos a trabalhar para elas, para a ajudar a evoluir, para ajudar a ultrapassar os problemas que possam surgir durante a aprendizagem e corrigir da melhor maneira e, pronto, chegar ao fim e conseguir. A maior satisfação que uma pessoa tem como professor é conseguir, é eu como já dei o primeiro ano, é chegar ao fim do ano e conseguirem todos ler, percebes? A sério.

**Entrevistadora - Sim eu sei.**

**P8 -** É a maior satisfação que eu tenho. Porque vejo que o meu trabalho funcionou. Agora quando se chega ao fim, é raro, acontece um ou outro, uma pessoa não se esquece que as crianças não são todas iguais. Mas não quer dizer que não aprendeu este ano, não aprenda para o ano, não é? Porque há aquelas que são um bocadinho mais... não digo que sejam mais lentas ou mais vagarosas, mas assimilam mais lentamente. E têm mais dificuldades em...

**Entrevistadora - Têm ritmos diferentes.**

**P8 -** Têm mais dificuldade em transpor para o papel, ou a nível de escrita, ou a nível de isso. Demoram mais tempo. Mas no fundo eles vão conseguir adquirir, desde que eles consigam

ter a perceção e adquirido as vogais, tudo, é um caminho [não perceptível] para ultrapassar determinadas coisas, não é? Eu penso assim.

**Entrevistadora - Consideras que o sistema de ensino angolano é um bocado diferente do sistema de ensino português? Consegues notar diferenças, no currículo, no programa e assim. Na tua perspetiva, há são os benefícios profissionais, a nível profissional, em lecionar num sistema de ensino diferente do teu, ou seja num sistema de ensino angolano? Há algum benefício profissional que encontres?**

**P8** - Só a nível de Estudo do Meio. Vou aprender alguma coisa da História deles, mais. [risos] É verdade, porque há coisas que eu não sei, não é? [não perceptível] Sei quem é o presidente da República agora, mas quem tinha sido antes não sabia. E nem sei que porque é que havia determinados feriados, não é? Nem porque é que se vestem de determinadas maneiras. Ou por que é que noutra província fazem outras coisas e por que é que há tantas religiões aqui. São coisas que... Em Portugal também há algumas, mas não há tantas como aqui, há tantas igrejas não sei de quê. No fundo vai ter tudo ao mesmo, não é? Mas isso existe. Mas eu não sabia. E nesse prisma, estou a falar no Estudo do Meio, porque é aquilo que é mais diferente em relação a Portugal. Porque a nível de Português e de Matemática, eu não dou nada que não desse lá, certo? A nível de programa. Também noto um bocado, por exemplo, este ano está um bocado diferente ao ano passado. Porque, também me fazia um bocadinho de confusão era... porque é que eu no Português tinha de meter coisas... pronto, tudo bem, era... há que haver a mistura de Português e Estudo do Meio, e não sei quê. Mas tínhamos um texto, a falar da História, enquanto que em Portugal não se passa isso... Fazes a interdisciplinaridade, correto?

**Entrevistadora - Mas os textos sobre História estão no livro de Estudo do Meio e não no livro de Língua Portuguesa, é isso?**

**P8** - Não, estão no livro de Língua Portuguesa.

**Entrevistadora - Ou seja, o livro de Língua Portuguesa tem... não percebi, desculpa.**

**P8** - Pelo menos foi aquilo que eu vi, alguns textos de ... que têm a ver com o Estudo do Meio, estão dentro do livro de...

**Entrevistadora - Aqui.**

**P8** - Aqui.

**Entrevistadora - Lá em Portugal não.**

**P8** - Não.

**Entrevistadora - Então percebi bem. Os manuais aqui, estamos a trabalhar um tópico de Estudo do Meio e está no livro de Língua Portuguesa.**

**P8** - Sim.

**Entrevistadora** - **Nós, os nossos textos de Estudo do Meio, estão só dentro do livro de Estudo do Meio, em Língua Portuguesa aproveita-se para falar de outras coisas.**

**P8** - [Não perceptível] Se quiseres fazer a interdisciplinaridade fazes. Aqui parece que é esforçado fazê-la e às vezes não acho que seja tão certo assim, porque ao fazer assim acabamos por perder outras coisas. [Inaudível] É verdade.

**Entrevistadora** - **Mas há algum benefício que encontres ao trabalhar cá, neste sistema de ensino? Já falaste de Estudo do Meio.**

**P8** - Não, eu assim o ensino, eu tenho-me guiado um bocado pelo ensino português. Mais agora, a nível de livros estou mais, estou a aproximar-me do português. Por isso não posso estar assim... se fosse o ano passado, se calhar, é capaz de ser diferente, porque eram livros mais angolanos. Agora tenho os livros angolanos, mas não, praticamente, ao nível de Língua Portuguesa, ainda nem se quer peguei neles. Porquê? Porque, primeiro, não têm as bases que eu necessito, por exemplo, não fala, não fala, começa logo por vogais, oh desculpa, com consoantes, pelo menos o livro de português que eu tenho. Não tem grafismos, não tem vogais, não tem ditongos, tem um ou outro ditongo, e depois entra-me logo em consoantes. Enquanto que uma pessoa, acho que é importante entrar por baixo, fazer o grafismo, entrar na vogal, dar os ditongos bem dados e só depois entrar na consoante. Não misturar as coisas como eles misturam. Porque, chega ao ponto para escrever uma palavra, para fazer um “p”, mas já tem um “r” no meio de uma palavra. E isso é complicado estar a ler uma palavra que eles não conhecem. Nesse ponto acho que é negativo.

**Entrevistadora** - **Muito obrigada.**

**Entrevistadora - Então, boa tarde.**

**P9 - Boa tarde.**

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

**P9 - 31.**

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a realizaste?**

**P9 - Tenho Licenciatura em Ensino Básico, 1.º ciclo e foi no ISCE, em Felgueiras, e tenho Pós-graduação em TIC.**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Portugal?**

**P9 - Tenho cerca de 3 anos.**

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

**P9 - [Pausa] Há cerca de 2 anos, ainda não é bem, mas...**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Angola?**

**P9 - É o mesmo tempo. São quase dois.**

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste aqui em Angola?**

**P9 - 1.ª e 2.ª classe.**

**Entrevistadora - Ok. Podes contar alguma situação que tenha ocorrido em contexto escolar, dentro do colégio, na qual sentiste que havia diferença entre a cultura angolana e a cultura portuguesa?**

[Pausa]

**Entrevistadora - Alguma situação com algum professor ou alguma... ou algum episódio que aconteceu em contexto escolar que notaste “isto é diferente de Portugal”.**

**P9 - Assim de momento não estou a ver nada.**

**Entrevistadora - Hábitos que se têm, rotinas, crenças... que atuem em diálogo com professores ou funcionários, dentro do colégio em que tem apercebiste realmente aqui há alguma diferença.**

**P9 - Eu sei que há muitas, mas... eh, sei lá. Eu acho que os professores aqui são mais submissos.**

**Entrevistadora - O que queres dizer com isso? Podes contar alguma situação**  
[sobreposição de vozes, não perceptível]

**P9 - ... são mais as hierarquias, respeitam muito quem está acima deles, quem está abaixo, acho que é por aí, acho que é a maior diferença. Agora, assim, algum episódio específico, não me estou a lembrar.**

**Entrevistadora - Algum hábito que aconteça na escola e que nas escolas onde trabalhaste não acontecia ou ao contrário. Acontecia em Portugal e aqui não acontece.**

**P9** - Não, não acho assim tão diferente, assim que me lembre não. Cantar o hino, cantar o hino. Aqui temos de cantar o hino todos os dias, em Portugal não. Isso é diferente. Agora mais... sei lá. Não sei... não me estou a lembrar. [riso]

**Entrevistadora - Está ótimo. Já identificaste duas diferenças. Já alguma vez notaste, ao trabalhar com as crianças, que havia alguma diferença, pelo facto de seres portuguesa e as crianças serem angolanas? Havia alguma diferença na forma de agir, de comportamento...**

**P9** - Na língua é logo, a primeira coisa. A forma de expressão é a primeira. Mais, de comportamento... de comportamento não, acho que... Mas a língua, eles falam de forma diferente, sim... Mais, mais... o que é que é preciso mais? Comportamentos? Não. Não noto nada. [risos]

**Entrevistadora - Sentes alguma dificuldade, ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da tua?**

**P9** - [Pausa] Eu como apanhei logo a 1.<sup>a</sup> classe, eu fui tentando educar pela diferença, por aí. Que somos todos diferentes, mas somos todos iguais, por isso. Na minha turma não sinto essa diferença, não.

**Entrevistadora - Alguma vez notaste noutra turma ou a falar com algum professor?**

**P9** - Diferenças? Sim. Logo a cor da pele é a primeira.

**Entrevistadora - Certo, ok.**

**P9** - E mesmo no início eles falavam muito que, ao querer dizer alguma coisa dos colegas, a cor de pele, se é escuro, se é claro, se...

**Entrevistadora - Identificar os colegas pela ...**

**P9** - Pela cor de pele.

**Entrevistadora - Ok. E com os pais, alguma vez sentiste alguma dificuldade, de diálogo, de compreensão...**

**P9** - Os pais, não, porque sou branca.

**Entrevistadora - “Não, porque és branca”, o que é que queres dizer com isso?**

**P9** - Porque os pais querem professores portugueses, brancos.

**Entrevistadora - E a que é que achas que isso se deve?**

**P9** - À formação, sem dúvida. Os professores angolanos não têm formação, e então eles preferem mesmo os professores portugueses. Tenho pedidos, tenho alunos de outras turmas

de professores angolanos, que têm pedido para ir para a minha turma. E eu acho que é só por ser portuguesa, por ser branca.

**Entrevistadora - Ok, levas-me então a outra pergunta. Sentes que um professor angolano, que tenha tido a sua formação aqui em Angola, está em vantagem em relação a ti professora expatriada?**

**P9 - Não.**

**Entrevistadora - Em nenhuma situação?**

**P9 - Não, está, em nenhuma situação. Eles dão imensos erros, falam incorretamente, por isso não...e aliás, acho que não há nenhum professor... há um professor no colégio que tem formação.**

**Entrevistadora - O que queres dizer com formação?**

**P9 - Que tem Licenciatura.**

**Entrevistadora - Licenciatura, os outros o que é que costumam ter?**

**P9 - Ensino médio. Ninguém é formado na área, ou estão a estudar para contabilistas... é tudo fora da área da educação.**

**Entrevistadora - E aquele professor que tem Licenciatura está...**

**P9 - É em Língua Portuguesa.**

**Entrevistadora - Em Língua Portuguesa, mas em ensino?**

**P9 - Ensino, mas mesmo assim dá erros.**

**Entrevistadora - Ok. Achas que há a possibilidade de trocas de experiências entre professores expatriados e professores nacionais?**

**P9 - Sim, isso há. Lá no colégio acontece mesmo isso, trocamos experiências.**

**Entrevistadora - Como é que ocorre?**

**P9 - Quando acontece alguma situação eles normalmente eles vêm ter comigo, para pedir ajuda para resolver alguma situação e nunca vão a nenhum professor angolano. Vêm sempre pedir-me ajuda a mim, normalmente.**

**Entrevistadora - Mas, achas que isso se deve a quê?**

**P9 - Acho que confiam mais.**

**Entrevistadora - É uma questão de confiança?**

**P9 - De confiança.**

**Entrevistadora - Ok. E troca de experiências, tu aprenderes com eles, eles aprenderem contigo, isso ocorre, não ocorre?**

**P9** - Ocorre. Ainda esta semana tive uma professora que me veio pedir ajuda para dar as frações, e disse mesmo que não sabia que precisava de ajuda. Isso acontece muitas vezes, vêm ter comigo, “ não sei, não sei dar isto, como é que eu faço?”.

**Entrevistadora - É mais a nível de conteúdos?**

**P9** - De conteúdos, sim. É o que acontece.

**Entrevistadora - Consideras essa troca de experiências vantajosa?**

**P9** - Claro. [risos] Claro que sim. E tento arranjar sempre o material, para poder ajudar, para eles entenderem.

**Entrevistadora - Na tua prática letiva, ou seja a dar aulas, alguma vez notaste que a tua cultura, ou seja a tua linguagem, os teus hábitos, as tuas crenças, as tuas normas, entrou em contradição, em choque, com as dos teus alunos?**

**P9** - [Pausa] Entra às vezes.

**Entrevistadora - Em que aspeto, quando?**

**P9** - Hã... às vezes, por exemplo, quando eles estão a ler e quando estão a escrever, eles não conseguem distinguir o *a* do *à*, que... depois na escrita, noto que eles põem sempre o acento no *a*, e eu tento explicar isso. Eles a ler já começam a ler já começam a tentar imitar-me.

**Entrevistadora - Certo.**

**P9** - Na Língua. Eu acho que a maior dificuldade é mesmo a linguagem.

**Entrevistadora - A nível de expressão?**

**P9** - Sim, a nível de expressão sim.

**Entrevistadora - Alguma vez, tiveste especial cuidado ao preparar uma aula por questões de diferenças culturais?**

**P9** - [Pausa] Hum... não, não. Nunca me aconteceu. Eu tento tratá-los todos da mesma forma, por isso, não... nunca me aconteceu, nada de culturas, nunca tive problemas com isso.

**Entrevistadora - Consideras que a diferença cultural entre professor e aluno pode enriquecer o teu trabalho em sala de aula?**

**P9** - [Pausa] Pode, pode que eu também vou aprendendo com eles.

**Entrevistadora - Como, podes dar algum exemplo?**

**P9** - Expressões que eles usam, muitas vezes eu não conheço. Eles também me ensinam e eu vou ensinando a eles, por isso, sim... há expressões o “muxoxo”, não sabia o que era o “muxoxo”, vou aprendendo com eles, sim. E a igreja, eles falam muito também. De ir à igreja, a cultura, a religião.

**Entrevistadora - Eles trazem isso para a sala de aula?**



**P9** - Sim, eles muitas vezes dizem que não fazem as tarefas porque tiveram de ir à igreja. À segunda-feira contam-me o que fizeram no domingo, toda a gente vai à igreja. É mais por aí que ... há muitas diferenças religiosas aqui. Hum... não sei, uns são jeovás... e eles às vezes explicam-me isso. É, são diferentes formas de adorar Deus. Por isso, vou aprendendo por aí.

**Entrevistadora - Sim. Ok.**

**P9** - E comigo também, por exemplo se for feriado em Portugal, eu explico qual é o feriado que há em Portugal, porque é que é feriado em Portugal. Os santos populares, estive a explicar, porque é que havia os santos populares, o dia de Portugal...

**Entrevistadora - E aqui é tão religioso e não comemoram os santos populares?**

**P9** - Exatamente.

**Entrevistadora - Alguma vez notaste que a tua cultura influenciou algum aluno?**

**P9** - [Pausa] Hum... não... a minha cultura, nunca influenciei por aí também, não acho que não.

**Entrevistadora - Nem a tua forma de falar?**

**P9** - A forma de falar, isso influência sempre, porque eu tento sempre corrigir, mas só por aí, de resto.

**Entrevistadora - A nível de linguagem então. P9 -**

**P9** - De linguagem tento mesmo, sim.

**Entrevistadora - E a nível de valores?**

**P9** - E eles diziam muito o “verdi” e eu sempre batalhei nisso e eles já dizem “verde”, sim. E de valores, acaba por influenciar porque eu quero que eles tratem pelo nome e não pela cor de pele, por aí sim.

**Entrevistadora - Tu notas muito essa questão da cor da pele?**

**P9** - De início notei na 1.<sup>a</sup> classe, sim, agora não.

**Entrevistadora - Porquê? Tinhas alunos...**

**P9** - Eu tenho alunos negros, tenho mulatos, tenho brancos, sim... e eles identificavam-se pela cor de pele, agora não.

**Entrevistadora - Tens alunos portugueses?**

**P9** - Tenho, tenho portugueses, tenho 3.

**Entrevistadora - E ao lidar com os pais, pais portugueses e pais angolanos, alguma vez notaste alguma diferença entre eles?**

**P9** - Entre os pais?

**Entrevistadora - Sim. As questões que colocam...**

**P9** - Acho que os angolanos são mais exigentes, mais preocupados.

**Entrevistadora - Exigentes a que nível, em que aspeto?**

**P9** - Querem sempre que o filho tire boas notas, querem saber como é que eles estão, como foi o comportamento, se fazem as tarefas como eu pretendo, são mais preocupados. Os portugueses são mais desligados.

**Entrevistadora - E a que achas que isso se deve?**

**P9** - [Pausa] Pois... eu tenho pais que exigem mesmo que os meninos tirem acima dos 9 valores, se não eles apanham. Por isso, eu acho que, o objetivo deles é tê-los no quadro de mérito, querem mesmo bons alunos, querem pô-los a estudar no estrangeiro.

**Entrevistadora - E o objetivo dos pais portugueses não será esse, é isso? É uma questão de objetivos ou a forma como veem a educação?**

**P9** - Eu acho que para os pais portugueses é mais fácil, se calhar já veem isso mesmo como um objetivo, é pô-los a estudar mais tarde em Portugal. Quem é angolano, se calhar é só se tiver boas notas é que vai para o estrangeiro.

**Entrevistadora - Por uma questão de bolsa?**

**P9** - Exatamente, acho que sim.

**Entrevistadora - Ok. Na tua perspetiva, há benefícios profissionais em lecionar num sistema de ensino diferente ao qual foste formada?**

[Pausa]

**Entrevistadora - Primeiro, notas diferenças entre o sistema de ensino português e o sistema de ensino angolano?**

**P9** - Noto, muitas diferenças.

**Entrevistadora - Em que aspetos?**

**P9** - O currículo é a primeira coisa, que é completamente diferente. Depois são os materiais, aqui nunca há os recursos como há em Portugal, é completamente diferente.

**Entrevistadora - De que recursos é que sentes mais falta?**

**P9** - Ai, de todos. [risos] Eu só tenho projetor, internet nem sempre tenho, por isso... manuais são fracos, por isso eu tenho de fazer fichas. Eu sinto falta de manuais, de muitos manuais, livros de histórias que não há, sinto falta de quê? De um quadro interativo... falta tudo, falta tudo. Aqui falta.

**Entrevistadora - E então, agora estás a trabalhar num sistema com um currículo diferente, com conteúdos diferentes, alguns outros iguais, mas para ti quais são os maiores benefícios em lecionar num sistema educativo diferente do teu?**

**P9** - Eu prefiro o ensino português. Eu acho que eles aqui teriam mais dificuldades em acompanhar, se fosse o português, por isso acho que está mesmo mais adequado para os

angolanos. É mais fácil, é menos matéria, é mais simples. Mas eu prefiro o português. Dificuldades... o currículo é menor, as dificuldades não são tantas. Se calhar em arranjar o material, uma vez que não há livros, os livros de cá são mais simples. Se calhar a minha dificuldade é em arranjar material para eles trabalharem, tenho de estar sempre a fazer fichas, a procurar na internet, a procurar nos manuais portugueses, e é mais por aí.

**Entrevistadora - E tu ao lecionar, tu como profissional em educação, trocaste de sistema de ensino, há algum benefício profissional em lecionar aqui?**

**P9** - A experiência, acho que é a experiência do improvisado.

**Entrevistadora - É ganhares experiência...**

**P9** - Muitas vezes temos de improvisar, muitas.

**Entrevistadora - Ok. É tudo.**

**P9** - Já está?

**Entrevistadora - Muito obrigada.**

**P9** - De nada.

**Entrevistadora - Boa tarde.**

**P10 - Boa tarde.**

**Entrevistadora - Qual é a tua idade?**

**P10 - 34 anos.**

**Entrevistadora - Qual é a tua formação e onde a realizaste?**

**P10 - Professor do Ensino Básico, variante Educação Física, no Instituto Politécnico de Bragança.**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Portugal?**

**P10 - Em dias? Experiência?**

**Entrevistadora - Aquilo que quiseres dizer.**

**P10 - [Pausa] 5, 5 anos.**

**Entrevistadora - Há quanto tempo estás em Angola?**

**P10 - Desde Outubro de 2013.**

**Entrevistadora - Quanto tempo de experiência como docente tens em Angola?**

**P10 - Desde Outubro de 2013.**

**Entrevistadora - Que anos de escolaridade já lecionaste aqui, em Angola?**

**P10 - A 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> classe e ensino pré-escolar, creche.**

**Entrevistadora - O que é que fizeste no pré-escolar?**

**P10 - Atividade Física e Desportiva.**

**Entrevistadora - Iniciação?**

**P10 - Tudo desde os 4 aos 5 anos. Dos 4 não, desde os 2 anos aos 5 anos.**

**Entrevistadora - Ok. Agora quero que penses a nível do colégio.**

**P10 - Sim.**

**Entrevistadora - Conta alguma situação que tenha ocorrido em contextos escolar, ou seja dentro do colégio, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa.**

**P10 - Isso consigo sentir todos os dias.**

**Entrevistadora - Mas em quê? Consegues contar...**

**P10 - Logo no início, por exemplo, a entoação do hino nacional.**

**Entrevistadora - Certo.**

**P10 - Logo de manhã. Depois, hábitos e costumes dos colegas angolanos.**

**Entrevistadora - Que tipo de costumes, que tipo de hábitos, podes falar?**

**P10** - Começando logo no início do dia, atrasos, falta de profissionalismo. E eu entendo isto como uma questão cultural, porque acontece sistematicamente e com todos. ‘Tás-me assim a perguntar de repente para me lembrar em situações, não me está a ocorrer assim...

**Entrevistadora - Não tem problema.**

**P10** - Hã... Neste momento não me recordo, repete por favor a pergunta.

**Entrevistadora - Podes contar alguma situação que tenha ocorrido em contextos escolar, ou seja dentro do colégio, na qual sentiste que a cultura angolana era diferente da cultura portuguesa.**

**P10** - Isso consigo sentir todos os dias, através também da forma de relacionamento entre alunos e professores.

**Entrevistadora - O que é que queres dizer com isso?**

**P10** - [Pausa] A interação dos professores... é diferente.

**Entrevistadora - Mas estás a falar fora da sala de aula, dentro da sala de aula?**

**P10** - Dentro da sala de aula e fora.

**Entrevistadora - A interação entre professor e aluno?**

**P10** - Sim.

**Entrevistadora - Como? O que é que eles são diferentes dos portugueses?**

**P10** - [Pausa] Logo na receção e nos cumprimentos.

**Entrevistadora - Eles cumprimentam, não cumprimentam, fazem o quê?**

**P10** - Cumprimentam de uma forma... “Bom dia senhor professor, dá licença...” e eu acho isso um contrassenso, porque existe da parte dos professores a exigência de um respeito ao ponto dos alunos se levantarem, depois não existe a exigência de manter os alunos calados e concentrados a ouvir o que o professor tem para dizer. Falando... e culturalmente falando, isto... se acontece com toda a gente faz parte da cultura, não é?

**Entrevistadora - Ok.**

**P10** - Pediste-me uma situação, pronto, também foi a primeira que me ocorreu. Não consigo dizer-te...

**Entrevistadora - Já disseste várias.**

**P10** - Sim.

**Entrevistadora - Ok. Para ti, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com crianças de uma cultura diferente da tua?**

[Pausa]

**Entrevistadora - Já referiste que há diferenças.**

**P10** - Sim.

**Entrevistadora - Agora a nível das crianças, notas diferenças?**

**P10** - Noto muitas diferenças.

**Entrevistadora - Em que aspetos?**

**P10** - No nível de desempenho do que é proposto.

**Entrevistadora - Ok, podes-me dar algum exemplo?**

**P10** - [Pausa] Uma atividade ou um exercício, em comparação com os meus alunos portugueses, os alunos angolanos têm mais dificuldade, mas isto em tudo.

**Entrevistadora - Mas dificuldade em quê? [não perceptível] Em concretizar?**

**P10** - Sim, eu falo no caso da atividade física e desportiva.

**Entrevistadora - Ou então em te compreender?**

**P10** - Também, era isso que eu ia dizer a seguir. Têm dificuldade de compreensão, e no meu caso uma dificuldade motora, porquê? Porque já é fruto das vivências passadas, ou da falta delas.

**Entrevistadora - Certo. E com os pais? Já te relacionaste com pais, já tiveste alguma reunião com pais?**

**P10** - Reunião diretamente, não. Mas, falo com os pais regularmente, todos os dias.

**Entrevistadora - Há alguma dificuldade ao dialogares com eles, por razões culturais?**

**P10** - Não.

**Entrevistadora - O que eles esperam das crianças é o mesmo que os pais portugueses esperam?**

**P10** - Não, não é o mesmo não. A exigência é diferente. Para os pais angolanos o que interessa é o resultado final e não o meio de lá chegar e eu acho que em Portugal é ao contrário.

**Entrevistadora - O que é que queres dizer com isso? Consegues contar alguma situação?**

**P10** - Sim, o que interessa é o aluno ter 10. Não interessa se ele sabe fazer, ou se conhece, mas desde que esteja lá a nota não interessa como.

**Entrevistadora - Tens algum episódio com algum pai em que consegues...**

**P10** - Não, por acaso não. Nunca ninguém contestou o que eu possa ter dito ou a justiça das minhas avaliações.

**Entrevistadora - Estás a falar em contestar... quando em Portugal falavas com os pais...**

**P10** - Regularmente sim.

**Entrevistadora - Alguma vez algum pai contestou ou não, ou pôs alguma questão a ti que não tenham posto aqui em Angola?**

**P10** - Não, porque a minha abordagem ... e eu não espero que os pais venham ter comigo, eu vou ter com os pais, não sei se é por causa disso.

**Entrevistadora - Ok, tanto em Portugal como cá.**

**P10** - Sim.

**Entrevistadora - A tua postura é a mesma.**

**P10** - Eu em vez de esperar que eles me abordem, eu quando tenho alguma situação abordo eu os pais. E se calhar aí, a receptividade deles, se calhar é diferente, não sei.

**Entrevistadora - Na tua prática letiva, alguma vez notaste que a tua cultura, ou seja os teus valores, as tuas crenças, os teus hábitos, entrou em contradição, em choque com a dos teus alunos?**

**P10** - Não, agora os valores que eu transmito, para as crianças angolanas são os mesmos que eu transmito para as crianças portuguesas. Mas é mais difícil essas crianças angolanas compreenderem esses valores. Porque eu acho, eu acho que cultural...culturalmente falando é-lhes difícil aceitar algumas coisas.

**Entrevistadora - Como por exemplo, que coisas é que lhe são difíceis?**

**P10** - O *fair play*, por exemplo, a justiça.

**Entrevistadora - Estás a falar a nível de jogo?**

**P10** - Sim.

**Entrevistadora - Achas que a reação deles...**

**P10** - São valores que na minha atividade tenho que passar.

**Entrevistadora - Certo.**

**P10** - Correto? E muitos têm dificuldades em entender esses valores, porque no dia-a-dia eles não são confrontados com essas atitudes e com esses valores. É... eles são confrontados diariamente com a batota, com o... desrespeito. E depois é difícil ensinar-lhes uma coisa diferente.

**Entrevistadora - Ok. Então, achas que eles ... que em Portugal percebem melhor o *fair play*? O cumprimento de regras?**

**P10** - Sim, sim, aqui têm mais dificuldade. Não quer dizer que no final não as vão compreender, mas é uma batalha árdua. Tem sido mais difícil.

**Entrevistadora - Olha, alguma vez tiveste especial cuidado ao preparar alguma aula por questões de diferenças culturais?**

**P10** - [Pausa] Se já o tive, não me recordo.

**Entrevistadora - Ok. Consideras que a diferença cultural entre o professor e o aluno pode enriquecer o trabalho em sala de aula?**

**P10** - Logicamente.

**Entrevistadora - Como? Tens algum episódio que possas contar?**

**P10** - Não tenho nenhum caso em concreto, mas a experiência de relações interculturais é sempre benéfica seja qual forem as culturas.

**Entrevistadora - Sim.**

[risos]

**Entrevistadora - Pronto, não tens nenhuma situação em que notaste que a tua cultura influenciou algum aluno?**

**P10** - Sim, acho que sim. Mas eu sinto isso... não te consigo dar casos concretos, mas diariamente eu tento inculir os meus valores e faz parte da minha cultura também neles. Como é que eu hei de te dizer? [Pausa] Não sei, não te sei explicar. [Pausa] É melhor passar para a frente. [risos]

**Entrevistadora - A pergunta é se alguma vez notaste que a tua cultura influenciou algum aluno.**

**P10** - Mas influenciar positivamente sim. Sim, acho que sim.

**Entrevistadora - Essa era outra questão. De que forma, de que forma é que influenciou e se foi positivo ou negativo. De que forma é que tu achas que influenciaste algum aluno ou achas que não influenciaste nenhum aluno?**

**P10** - É assim, imagina que eu vejo um comportamento incorreto. Seja em contexto de sala de aula ou fora, mas em contexto escolar. Imagina que eu vejo um comportamento incorreto. E se calhar na minha cultura, segundo os padrões da minha cultura, eu acho aquilo incorreto. Então o que é que eu vou tentar fazer? Vou tentar transmitir esses, esse...esse, esse comportamento cultural de onde eu venho para as crianças.

**Entrevistadora - Ou seja, passa um bocado pela tua educação ou a forma como tu entendes a educação?**

**P10** - É assim, eu posso também falar do meu contexto escolar, dos...os conteúdos científicos que eu transmito também são diferentes, são mais evoluídos, penso eu, e eu estou sempre a transmiti-los, não é? Faz parte da nossa profissão. Eu, eu não te consigo explicar exatamente, mas...

**Entrevistadora - Não consegues lembrar-te de nenhum episódio ...**

**P10** - Não, não, porque é diariamente, não é? Eu, eu leciono, tu também, segundo... os padrões que adquiriste, não é? E estás sempre a transmiti-los diariamente.



**Entrevistadora - Exato.**

[Não perceptível]

**Entrevistadora - Olha, tenho outra questão para te fazer.**

**P10 - Diz.**

**Entrevistadora - Sentes que um professor angolano, que tenha tido a sua formação aqui em Angola, está em vantagem em relação a ti, professor expatriado?**

**P10 - Não.**

**Entrevistadora - Em nenhuma situação, em alguma situação ele pode estar em vantagem em relação a ti?**

**P10 - Tenho as minhas dúvidas, não, acho que não.**

**Entrevistadora - Achas... porquê?**

**P10 - [Pausa]** Porque ... os... não sei. Porque, primeiro, muitos não têm essa formação, não é? E depois essa formação não é tão rica em conhecimento científico como a nossa. [Pausa] Próxima pergunta, por favor. [risos]

**Entrevistadora - Ok. Achas que há a possibilidade de troca de experiências profissionais entre nacionais e expatriados?**

**P10 - Claro que sim.**

**Entrevistadora - Já ocorreu?**

**P10 - Sim, constantemente.**

**Entrevistadora - Como?**

**P10 -** Pela transmissão de estratégias e metodologias que eu acho que é o principal. O nosso conhecimento, eu considero que seja mais abrangente que o conhecimento dos colegas angolanos.

**Entrevistadora - Tu tens reuniões com os... os outros professores de educação física periódicas?**

**P10 -** Tenho. Semanais, tenho reuniões semanais, com, com os colegas. Eu tento transmitir, hã, estratégias, metodologias e mesmo conteúdos. Hum... transmito semanalmente, tenho essa...

**Entrevistadora - Alguma vez já aprendeste alguma coisa com eles?**

**P10 - [Pausa]** Aprendes sempre, mesmo, mesmo que seja alguma coisa incorreta que tu não queres fazer. Não é?

**Entrevistadora - Ok.**

**P10 -** Aprendes a dizer assim, “olha eu, neste momento estou a aprender que não quero isto, ou que não devo fazer isto”.

**Entrevistadora - E alguma coisa positiva?**

P10 - Também.

**Entrevistadora - O que é que já aprendeste com eles?**

P10 - [Pausa] Deixa me ver.

**Entrevistadora - Podes pensar.**

P10 - [Pausa] Coisa positiva... deixa lá ver. [Pausa] Apanhaste-me... [Pausa] Porque eu 'tou ... não te quero falar em casos gerais, quero-te dizer o que acontece comigo na minha área disciplinar que é diferente das outras, temos de adaptar isto ao contexto, não é? [Pausa]

**Entrevistadora - Nunca aprendeste nada positivo com os teus colegas?**

P10 - Sim, aprendi, aprendo sempre. Mas não me consigo recordar.

**Entrevistadora - Não te consegues lembrar.**

P10 - Se calhar eu também tenho poucos colegas na minha área. Tenho um.

**Entrevistadora - Com quantos professores reúnes?**

P10 - Um, com um de cada vez.

**Entrevistadora - Com um de cada vez, como?**

P10 - Não, reúno com um professor que é professor da creche. Eu responsável por supervisionar o trabalho dele e orientá-lo. E com um colega do colégio também.

**Entrevistadora - Ok. E ele trabalha com anos de escolaridade diferentes dos teus? Tu dás até ao 5.º?**

P10 - Sim. Eu dou até à 6.ª classe e ele dá 1.º ciclo e Ensino Primário também. [Pausa] E eu considero que existem muitas lacunas, no professor. Mas também, se calhar consegue. Ele teve um ano de aprendizagem o ano passado comigo.

**Entrevistadora - Olha, e qual é a formação deles?**

P10 - [Pausa] Duvido que tenham formação, ou seja...

**Entrevistadora - Não sabes se ele tirou algum curso específico?**

P10 - Superior, não. Mas tem a formação, a experiência da... do profissionalismo da carreira dele.

**Entrevistadora - Ok.**

P10 - Eu acho que foi por essa razão que ele foi contratado, como todos.

**Entrevistadora - Vamos para a última questão.**

P10 - Tão rápido.

**Entrevistadora - Na tua perspetiva, há benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano, ou seja, lecionar num sistema de ensino diferente daquele em que foste formado?**

**P10** - Sim, claro que sim.

**Entrevistadora - Quais são as vantagens para ti?**

**P10** - Primeiro porque conheces outro sistema de ensino. Hã. Mas também é difícil responder a esta pergunta, porque este ensino angolano sofreu adaptações vindas do ensino português. Eu tive a liberdade de adaptar o ensino angolano ao ensino português, que é mais rico e o ensino angolano não.

**Entrevistadora - Vocês têm currículo de Educação Física?**

**P10** - Sim, mas eu alterei tudo. [risos] Ou quase tudo, ‘tás a entender?

**Entrevistadora - O que é que te levou a alterar?**

**P10** - Porque achei desajustado.

**Entrevistadora - Mas desajustado à idade, ou desajustado a...?**

**P10** - Sim, à faixa etária. Achei desadequado aos tempos modernos que hoje estamos. Achei desadequado à faixa etária em questão, principalmente isso. E muito pobre a nível de conteúdos.

**Entrevistadora - Ok.**

**P10** - Muito pobre.

**Entrevistadora - Está bem. Mais algum benefício profissional em estares cá, em lecionares cá?**

**P10** - É uma experiência enriquecedora e para mim é fantástico poder trabalhar com estas crianças.

**Entrevistadora - Por que é que dizes isso?**

**P10** - A receptividade das crianças angolanas é diferente. [Pausa] Como é que eu hei de... Existe uma relação diferente, e se calhar também é fruto da... como é que... Eu sinto que as crianças estão mais disponíveis para nós, do que as crianças portuguesas.

**Entrevistadora - A que achas que isso se deve?**

**P10** - À, à, à falta de... deve-se basicamente, à, à falta de interação com os professores, eu noto isso perfeitamente. À falta de interação mesmo com os pais e eu sinto que muitas das crianças me veem como um pai.

**Entrevistadora - O quê não entendi?**

**P10** - Sinto que muitas das crianças me veem como um pai, tratam-me por pai, muitas crianças. E este tipo de relação, pode às vezes ser negativo também, não é? Mas eu acho que é benéfico para mim.

**Entrevistadora - E por que é que achas que isso não acontece em Portugal? Achas que a receptividade é diferente?**

**P10** - É diferente, o contexto é completamente diferente e eu acho que se deve ao contexto.

**Entrevistadora** - **Como é que descreves o contexto, então aqui?**

**P10** - Aqui, aqui há uma falta de afetividade, falta de tempo, falta de muita coisa e quando alguém está disponível para dar isso, eu noto que há maior abertura para receber. No meu caso, eu estou a falar no meu caso específico, pode não ser assim. E eu conheço pessoas que não é assim. Mas eu estou a falar da minha experiência, não é?

**Entrevistadora** - **É por isso que aqui estás, para falares da tua experiência.**

**P10** - Sim.

**Entrevistadora** - **Ok, é tudo. Obrigada.**

**P10** - Obrigado.