

Educação Intercultural

Integração de crianças brasileiras no primeiro ciclo do ensino básico português

Resumo: Portugal é um país que se reconhece como multicultural possuindo considerável fluxo migratório, sendo os migrantes brasileiros os mais representativos, segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Devido a essa configuração multicultural, o Ministério da Educação português tem adotado em seus documentos orientadores uma política voltada para essa diversidade cultural. Nesse contexto, o presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em 2016 na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, que objetivou investigar como ocorre o processo de integração de crianças brasileiras no 1^a ciclo do Ensino Básico português. É apresentado o olhar de cinco professores/as do sistema de ensino português sobre seus respectivos alunos brasileiros, a partir da pesquisa qualitativa, de caráter analítico interpretativo, desenvolvida com base num inquérito por questionário. Os resultados desse estudo apontaram que as crianças brasileiras se encontram integradas ao sistema de ensino português e que a referida integração se concretiza por meio de um caráter assimilacionista, bem como as práticas dos respectivos professores.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Educação Intercultural. Integração escolar.

Intercultural Education

Brazilian's children integration in the first cycle of portuguese basic education

Abstract: Portugal is a country that has a considerable migratory flow and is recognized as a multicultural, having, according to the Foreign and Borders Service (SEF), among the several resident nationalities, with Brazilian as the most representative. Because it's multicultural configuration, the Portuguese Ministry of Education has adopted a policy focused on that characteristic in its educational documents. This one article is an excerpt of the master's research defended in 2016 at Universidade Nova Lisbon, Faculty of Social and Human Sciences, which investigated how the integration processes of Brazilian children occur in the 1st cycle of Basic Education Portuguese. This work presents the view of five teachers from the education system teaching Portuguese about their respective Brazilian students, based on qualitative research, of an interpretative analytical character, developed based on a survey. The results of this study pointed in the direction that children in Brazilian institutions are integrated into the Portuguese education system and that integration takes place in an assimilationist character, as well as the practices of respective teachers.

Keywords: Keywords: Cultural diversity. Intercultural education. School integration.

1 Introdução

Portugal é um país caracterizado pela diversidade cultural, sendo a comunidade brasileira a maior em números absolutos, segundo os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), com 85.426 cidadãos (SEF, 2017). Ainda de acordo com o último censo realizado no país, em 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população brasileira em Portugal chega a representar 28% dos imigrantes (INE, 2012).

Por esse motivo, Portugal tem desenvolvido políticas de assistência ao imigrante, inclusive na criação de órgãos para esse fim como, por exemplo, o Alto Comissariado para as Migrações (ACM). Conforme o inciso I do artigo 4º da lei 31/2015, o departamento de Apoio à Integração e Valorização da Diversidade, de responsabilidade da ACM, tem como função “defender e promover os direitos e interesses dos imigrantes, seus descendentes e grupos étnicos, de modo a contribuir para sua plena integração e inserção” (PORTUGAL, 2015, p. 1). Engajada, utiliza estratégias como cartilhas, a exemplo do “Plano de Integração para o Imigrante”. No âmbito escolar, o ACM, em parceria com a Direção Geral da Educação (DGE), criou o Selo Escola Intercultural em 2012. Este Selo destaca as instituições educativas que desenvolvem projetos de promoção, reconhecimento e valorização da diversidade em escolas portuguesas. Uma proposta que objetiva a movimentação de ações educativas que valorizam aspectos sociais e culturais.

De acordo com a perspectiva de Candau (2008, 2011) e Silva (2008), a educação intercultural objetiva, a partir da construção do re/conhecimento do “outro”, a interação dialógica entre os sujeitos dos diversos grupos socioculturais. Compreendemos que a educação intercultural propõe o desenvolvimento das relações através da promoção do respeito, solidariedade, justiça e igualdade entre os diferentes grupos socioculturais. Nessa perspectiva,

a escola, enquanto lugar de representação social, aproveita o encontro entre os diferentes para promover a construção de diálogos, o desenvolvimento das habilidades das relações interpessoais, valorizando, desta maneira, os diferentes saberes.

A partir da articulação das premissas citadas e em articulação com documentos norteadores da educação portuguesa, o presente artigo tem como objetivo investigar os processos de integração de crianças brasileiras no primeiro ciclo do ensino básico português, através da compreensão de como são aplicadas tais políticas de integração. Além disso, buscamos compreender como se desenvolvem as inter-relações nos espaços educacionais em Portugal a partir de indicadores como o rendimento escolar das crianças, a comunicação entre os sujeitos e os planos de convivência.

Esse artigo é fruto de um recorte de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2016 na Universidade Nova de Lisboa. Dentro deste estudo abordamos o universo de cinco professores do primeiro ciclo do ensino básico português e o olhar desses sujeitos frente aos seus alunos, um total de 10 crianças brasileiras. Foi possível averiguar na coleta de dados, realizada a partir dos questionários, como e em que proporção se dá a integração das crianças, filhos de brasileiros, no sistema educativo português.

Essa pesquisa aponta para a importância da formação continuada dos professores, a fim de diminuir a distância entre a teoria e a prática no que se refere a integração dos alunos na perspectiva de educação intercultural. Refletimos, a partir dos resultados da investigação, a necessidade de que as políticas públicas necessitam fomentar interlocução entre a escola e as famílias, buscando alcançar os sujeitos da pesquisa na construção da identidade cultural e social da criança

2 A diversidade cultural e a escola

Somos reconhecidos pelas nossas crenças, hábitos, comportamentos e por todos os elementos que constituem a nossa cultura (SILVA, 2008). Essas características que integram a

Educação Intercultural

Integração de crianças brasileiras no primeiro ciclo do ensino básico português

Naira Cristina Barreto

nossa identidade é o que nos torna únicos. A diversidade foi considerada como característica essencial da humanidade e de suma importância pela Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2005). O relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, traz para este século quatro desafios: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver juntos, (iv) aprender a ser. Sobre os pilares, o maior desafio ainda é aprender a viver juntos, pois nasce da necessidade da promoção das relações sociais. As políticas para atingir esse desafio, presentes nos relatórios publicados pela UNESCO propõem exercícios e medidas baseadas na tolerância, no respeito, na justiça e na igualdade. Diante dessa perspectiva, Delors (1988, p.51) aponta que “[...] a educação tem como objectivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização [...]”.

No âmbito educacional, as diferenças culturais têm sido uma temática cada vez mais abordada, refletida e discutida. É bastante comum que a primeira relação construída fora do seio familiar pela criança ocorra no universo escolar, ambiente que propicia a socialização dos diferentes (origem, nacionalidade, religiões etc.). Inclusive, a Pedagogia tem buscado compreender as diferenças e assumir práticas transformadoras, o que exige dos profissionais da educação atenção e preparo (CANDAUI, 2011, 2012). Sendo a escola a principal representante da sociedade, como sugerem Bourdieu e Passeron (1970), ao apontarem a escola como um lugar de reprodução de estruturas sociais, é necessário que ela promova o desenvolvimento de habilidades para o exercício da cidadania. Logo, sensibilizar as crianças para a compreensão das diferenças socioculturais compõe a função do educar.

Para Martins (2000), nem sempre a diversidade nas escolas teve a atenção merecida, sendo promovida uma educação com tendência uniforme e homogeneizada. No entanto, seria esse o lugar ideal para despertar as crianças para as diferenças e conscientizá-las, pois, para o autor:

“[...] a escola e a aula são espaços propícios às relações diversificadas, nas quais se fomentam as relações de amizade e onde se geram e superam os conflitos, onde as crianças de raízes étnicas diferentes das dominantes, imigrantes e de outras culturas são aceitas nas suas diferenças.” (MARTINS, 2000, p.54).

Portanto, é importante notar que aceitar as diferenças não se resume em tolerá-las, mas, antes de tudo, permitir que essas diferenças sejam compreendidas e reconhecidas. Em consonância, Silva (2008) defende o fato de que a escola não pode continuar se perpetuando como um sistema de transmissão de um único patrimônio cultural. Posição ajustada com a crítica de Delors (1998) quando aponta a escola muito presa ao saber fazer.

Um novo mundo exige uma nova educação e, por consequência, uma nova escola, voltada ao desenvolvimento da habilidade do saber viver juntos, através das inter-relações (SILVA, 2008). Acreditamos ser imprescindível uma escola dinâmica e que se enquadra às exigências do novo século tenha como prática pedagógica a educação intercultural. Neste cenário, os profissionais da educação precisam estar prontos para mediar o reconhecimento e a interação com o “outro”; ou seja, com os diferentes grupos socioculturais.

Segundo os estudos sobre o desenvolvimento intelectual desenvolvido por Vygotsky (1988), a fala humana faz parte das funções psicológicas superiores, parte encarregada pelo desenvolvimento de comportamentos socioculturais. Segundo o pesquisador, a fala humana é uma das formas consideradas como elemento crucial para o desenvolvimento humano, a outra é a capacidade ao uso de instrumentos. Para o autor, a criança está sujeita a fala através da predisposição biológica; porém, só é desenvolvida a partir do contato com o outro. Nesse contexto a mediação, no que se refere à língua e a linguagem são fundamentais, afinal são elementos socioculturais de maior evidência. Mas, para isso, faz-se necessária a qualificação dos profissionais da educação a fim de mediar de forma satisfatória as interações interculturais no ambiente escolar.

2.1 Do multiculturalismo à educação intercultural

Historicamente, o movimento multiculturalista surge de uma sequência de ações sociais nos anos 1960 na Europa, porém, ganhou visibilidade no mundo a partir dos movimentos

Educação Intercultural

Integração de crianças brasileiras no primeiro ciclo do ensino básico português

Naira Cristina Barreto

desencadeados nos Estados Unidos da América, através da luta pelo fim da discriminação racial e das reivindicações da participação dos negros na sociedade estadunidense, a partir de exigências sobre direitos civis (TAYLOR, 1994; WIEVIORKA, 1999; FLEURI, 2003; CANDAU, 2008; SILVA, 2008;). Portanto, com movimentos multiculturais e os resultados obtidos através da sua luta, foi possível entender o multiculturalismo como uma nova maneira de pensar, despertando a necessidade do desenvolvimento de ações que estimulassem a equidade das diferenças. Para Silva (2008, p. 17), o movimento cultural “[...] resulta de uma nova maneira de pensar o choque de culturas, do facto de alguém e/ou de um grupo tomar iniciativa de reflectir sobre as situações de desigualdade e opressão [...]”. O multiculturalismo pode ser considerado o movimento que persiste na existência da diversidade e da necessidade da coexistência.

Fazem parte do multiculturalismo diversas vertentes, o que o torna complexo de descrevê-lo. Candau (2008, 2012) o considera polissêmico, pois existe a dificuldade de estabelecer um único conceito. Já Silva (2008, p.22), o considera polivalente, porém, ainda assim, ela o conceitua como “[...] um movimento de ideias, uma ideologia ou uma situação cultural de uma determinada sociedade, por outro lado, pode também referir-se à relação das culturas dentro de uma mesma sociedade [...]”.

Além da concepção multiculturalista estar marcada pelos seus múltiplos sentidos, ela se apresenta por diferentes abordagens. Dentro desse universo, as que mais se destacam são as vertentes assimilacionista e a intercultural. A abordagem assimilacionista propõe a incorporação da cultura dominante pela minoria e não apenas modificações nas estruturas sociais como forma de sanar as diferenças. Na perspectiva interculturalista, há o reconhecimento da diversidade cultural e a sua ação está na promoção das relações entre as culturas, admitindo as diferenças em níveis de reconhecimento equivalentes (WIEVIORKA, 1999; CANDAU, 2008; SILVA, 2008).

O conceito de educação interculturalista é notado a partir do multiculturalismo, sendo o primeiro resultante do segundo. A proposta multicultural atende às diferenças culturais, porém é no interculturalismo que ocorre a sua expressão, através das inter-relações. Além disso, a

promoção do diálogo entre as culturas faz parte das propostas do interculturalismo. Para Candau (2012, p. 245), interculturalidade possui um propósito específico: “[...] estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate”. Segundo a autora, a perspectiva intercultural propõe que as identidades sejam construídas continuamente, a fim de entender a sua dinâmica, pois, para ela, as culturas não são imutáveis.

A educação intercultural, de acordo com Silva (2008), a princípio estava relacionada a integração de crianças imigrantes nos respectivos países hospedeiros. Para a autora “as principais linhas da educação intercultural incidem na valorização das culturas, dos seus valores, das suas interações e do reforço da solidariedade entre países com diferentes níveis de recursos” (Ibidem, p. 37). Candau (2008, 2011) e Silva (2008) consideram que a educação intercultural pretende promover uma educação baseada no conhecimento do “outro”, através da interação dialógica.

Na prática, a educação intercultural, como ferramenta pedagógica, tem que ser destinada a todos, não apenas aos “diferentes” ou as “minorias”. Deve estar incluída nos planos educacionais, inserida no cotidiano e, como aponta Candau (2008, p. 54), “[...] não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua função em determinados grupos sociais”. Faz-se necessário que esteja articulada com as práticas educativas – currículo, didática e metodologia –, de modo transversal e em todas as disciplinas (MARTINS, 2000).

2.2 Políticas de integração inter/multiculturais em Portugal

A globalização trouxe exigências frente a um mundo em movimento, diverso e em diálogo constante. Nesse cenário, as políticas de integração inter/multiculturais são um desafio; não seria diferente no âmbito educacional. Para a UNESCO (2009), as políticas educacionais são determinantes, tanto para o progresso da quanto para a decadência da construção de uma

diversidade cultural. A entidade considera que a educação deve nos ajudar na construção de competências interculturais. Além disso, entende que a presença de crianças e jovens de diferentes grupos socioculturais demonstra a necessidade da comunicação intercultural. Nesse sentido, a UNESCO (2009, p.17) considera que “sensibilizar as pessoas para a diversidade cultural, mais que uma assimilação de conteúdos, é uma questão de perspectivas, métodos, atitudes. A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática”.

Em Portugal é possível perceber uma política de acolhimento e integração do imigrante a partir da criação de entidades para esse fim, como o Alto Comissariado para as Migrações, o Observatório da Imigração, dos Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante, além dos 50 centros locais de Apoio ao Imigrante, a linha SOS Imigrante, através do Programa Escolhas 2ª Geração, um Gabinete de Apoio ao Reconhecimento de Habilitações e Competências. Além das referidas entidades, Portugal foi apontado como 2º país, de um total de 31 países, o melhor com políticas e medidas de integração ao imigrante, segundo o Índice de Políticas de Integração de Migrantes (ACM, 2015).

Em relação às políticas de integração, aponta a professora Lucinda Fonseca, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, em entrevista à revista do Alto Comissário para as Migrações, que muito ainda há a ser feito no que se refere à formação e capacitação de professores na área, principalmente em virtude do desconhecimento por parte dos imigrantes de seus direitos e deveres (ACM, 2015). Portanto, promover a integração na perspectiva da educação intercultural sugere mudança de pensamento e de atitudes, tanto pessoal quanto coletiva, sendo a escola é o espaço ideal para tal. Portanto, as mudanças podem partir de políticas públicas e programas eficazes, se realmente aplicáveis.

3 Procedimentos Metodológicos

Norteados por Lima (1987), Costa (1990), Ferreiro (1990) e Ghiglione e Matalon (1992), o desenho metodológico da referida pesquisa empírica possui caráter qualitativo e se debruça a partir do paradigma analítico interpretativo.

A fim de responder as inquietações propostas da pesquisa, inquirimos cinco professores do sistema educacional português, que lecionam no primeiro ciclo do ensino básico. Em resposta aos objetivos propostos, buscamos construir um Quadro de Ocorrências a partir do questionário aplicado, onde as perguntas fechadas e abertas fossem dispostas e mensuradas em número de ocorrências.

Como instrumento, foi utilizado o inquérito por questionário, direcionado para os professores do ciclo básico que possuam alunos brasileira em sala de aula. As perguntas foram semiabertas e buscavam compreender 1) os aspectos de ordem pessoal/profissional dos entrevistados, como sua formação, tempo de carreira e séries em que leciona e 2) aspectos de ordem pedagógica, investigando elementos da edificação da prática pedagógica docente no contexto da presença de alunos brasileiros em sala de aula.

4 Resultados e discussão

Os sujeitos da pesquisa analisados totalizaram 5 participantes diretos, professores/as do primeiro ciclo do ensino básico português, do 1º ao 4º ano, e 10 participantes indiretos, os alunos, segundo a ótica dos seus respectivos professores/as. Abaixo apresentamos os resultados obtidos e sistematizados no Quadro de Ocorrências (Quadro 1):

Quadro 1 – Quadro de Ocorrência apresenta resultados quantitativos da pesquisa realizada com 5 professores/as durante o desenvolvimento da investigação. Os resultados organizados por categoria apresentam dados como sexo, tempo de carreira, classe em que leciona, quantidade de alunos brasileiros nas classes, quantidade de docentes que desenvolvem estratégias de integração, que assumem práticas de educação intercultural em seu itinerário

pedagógico, bem como planos de integração. Apresenta também dados relacionados desempenho acadêmicos, desenvolvimento e desafios dos estudantes brasileiros sob a ótica dos seus professores.

Quadro de ocorrências - Universo de 05 professores/as	
Categoria I - Perfil dos professores	Número de Ocorrências
Subcategoria 01 - Identificação	
Masculino	02
Feminino	03
Subcategoria 02 – Tempo de carreira	
De 5 a 10 anos	01
De 10-15 anos	02
De 15 - 20 anos	02
Subcategoria 03 – Classe que leciona	
1ºano	02
2ºano	01
3ºano	02
4ºano	01
Subcategoria 04 – Quantidade de alunos brasileiros por classe	
1ºano	02
2ºano	02
3ºano	02
4ºano	04
Categoria II – Caracterização da prática pedagógica.	
Subcategoria 01 – Estratégia de integração	

Desenvolve estratégia de integração	00
Não desenvolve estratégia de integração	05
Subcategoria 02 – Educação intercultural na prática pedagógica	
Faz uso de metodologia intercultural	05
Não faz uso de metodologia intercultural	00
Subcategoria 3 – Planos e convivência	
Realiza planos de convivência	01
Não realiza planos de convivência	04
Categoria III – Caracterização dos 10 alunos segundo a ótica dos seus professores/as	
Subcategoria 01 – Desempenho acadêmico/ médias	
Acima da média	02
Na média	01
Abaixo da média	07
Subcategoria 02 – Desenvolvimento escolar	
Bom desenvolvimento escolar	04
Mal desenvolvimento escolar	06
Subcategoria 03 - Conflitos	
São conflituosos	00
Não são conflituosos	10
Subcategoria 04 – Dificuldades Gerais	
Aspectos referentes à língua	09
Outras questões	01
Subcategoria 05 – Dificuldades na comunicação com o professor/a	
Apresenta dificuldade de comunicação	01
Não apresenta tem dificuldade de comunicação	09

Subcategoria 06 – Dificuldades na comunicação com os alunos colegas de classe portugueses	
Apresenta dificuldade de comunicação	00
Não apresenta dificuldade de comunicação	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Os cinco professores inquiridos possuem licenciatura em ensino básico e atuam na rede pública de Lisboa. A maioria do sexo feminino, com 10 ou mais anos de carreira. É importante salientar que um dos professores ensina em ambos os anos, no 2º e 3º anos. Se tratando do número de alunos brasileiros que os docentes possuem em sala, foi constatado o mínimo de um aluno e o máximo de quatro alunos por classe.

No que se refere a caracterização da prática pedagógica dos professores/as inquiridos, foram avaliados a partir de três categorias: 1) Estratégia de integração, 2) Educação Intercultural como prática pedagógica e 3) Planos de Convivência. Quando inquiridos sobre a existência de estratégias de integração, os professores disseram não desenvolver. Um dos professores/as chegou a descrever que não considerava necessário. Sobre as metodologias que utilizavam para a promoção da educação intercultural, todos responderam que desenvolvem.

Foi apresentado por um dos professores/as a realização de um projeto intitulado “Todos iguais todos diferentes”; dois dos professores/as disseram não mencionar/falar a respeito; um informou que envolve a família, trazendo-os para desenvolver atividade em sala de aula; e um citou o programa ‘Português língua não materna’. A respeito da existência de planos de convivência, quatro professores/as disseram não existir. Um dos docentes descreveu que executa um plano de convivência que se dá através de uma reunião semanal e que nela “há pouca participação destes alunos [brasileiros] na vida activa da turma”.

Na terceira categoria é descrita as características dos 10 alunos brasileiros, segundo a perspectiva dos seus respectivos professores. Elas foram analisadas a partir das seis subcategorias: 1) Desempenho acadêmico/média; 2) Desenvolvimento escolar; 3) Conflitos; 4)

Dificuldades gerais; 5) Dificuldade na comunicação com professores/as e; 6) Dificuldade na comunicação com outros alunos.

A categoria “1) Desempenho Acadêmico/média” está relacionada com as médias dos alunos brasileiros, dispostas a partir de três variáveis: acima da média, na média e abaixo da média. Foi possível averiguar que 7 alunos estão abaixo da média.

No que refere a categoria “2) Desenvolvimento Escolar”, os professores avaliaram entre as variáveis “Bom e Mau”. A maioria dos professores/as apontaram aspectos como a “dificuldade com a oralidade”, “ritmo de aprendizagem lento” e que “necessitam de muito amparo nas tarefas”. Sobre a existência de conflitos nas relações, os professores foram unânimes: as 10 crianças brasileiras registradas não apresentam conflitos nas relações. Sendo descritas como “crianças que se relacionam bem”.

Na categoria “3) Conflitos”, não houve registros, por parte dos professores, de comportamentos violentos dos alunos brasileiros. Todos os professores apontaram comportamento pacífico, sem registros de brigas e ou qualquer violência, descrevendo-os como tranquilos.

Observando os resultados para as “4) Dificuldades gerais”, foi quase unânime a que diz respeito a comunicação através da língua portuguesa, nomeadamente o que se chama comumente português do Brasil e português de Portugal. Essas dificuldades estão descritas em suas falas: “quando utilizam terminologia brasileiras que não se assemelha à nossa”, ao “vocabulário diversificado”, ou que “revela-se ao nível da língua portuguesa e ortografia” e a “escrita”.

Dentre as dificuldades referidas na categoria “5) Dificuldade na comunicação com professores/as”, os docentes portugueses e os discentes brasileiros, a maioria dos professores disse não haver. Por fim, em relação a “6) Dificuldade na comunicação com outros alunos” os docentes foram unânimes em dizer que não há dificuldade de comunicação entre alunos brasileiros e não brasileiros, até porque eles conseguem resolver os pequenos conflitos que surgem a este respeito.

Analisando os resultados apresentados, pudemos observar alguns pontos relevantes quanto ao número considerável de alunos brasileiros; no geral 10 alunos, uma média de 2 por turma. O que não é nenhuma surpresa, tendo em consideração os dados apresentados pelo INE (2012) e pelo SEF (2013, 2014, 2017) que apontam os brasileiros como a maior comunidade de imigrantes residentes em Portugal.

O alto índice referente ao baixo desempenho destes alunos, assim como o desenvolvimento escolar apontado pela maioria dos professores como problemático, foram considerados por nós aspectos alarmantes da pesquisa. Parecem ecoar os dados publicados por Cotrim (1995), em que 77% dos professores inquiridos revelaram que os seus alunos oriundos dos grupos de minoria étnica apresentavam dificuldade de aprendizagem. Ao comparar os dados de desempenho e desenvolvimento escolar de alunos brasileiros com os dados obtidos em relação ao seu comportamento em sala de aula, observamos que tal desempenho não esteja necessariamente associado a um mau comportamento. Esse resultado se difere da pesquisa de Silva (2002), em que os professores qualificaram os seus alunos oriundos das minorias étnicas como conflituosos em justificativa de sua postura de insatisfação ao grupo.

Apesar das questões que envolvem a língua portuguesa serem apontadas por quase todos os professores como sendo a grande problemática para o desenvolvimento educacional dos alunos brasileiros, o mesmo não ocorre quando diz respeito a comunicação entre os sujeitos. Tendo visto que a comunicação não é um problema, é possível supor que as dificuldades referentes à língua portuguesa estejam associadas à maneira do português brasileiro, uma vez que a língua como um fenômeno social só irá se articular com a fala individual ou a linguagem quando a sociedade organizar o código linguístico dos indivíduos (DUCROT; TODOROV 1973; CHOMSKY, 1998; KLEIN, 2009). Ou seja, é preciso que a sociedade admita e reconheça o código linguístico do falante para que este ganhe sentido e seja respeitado pelos sujeitos falantes, o que parece não acontecer. Seria preciso que a escola estivesse articulada a sociedade multicultural, conforme o pensamento de Ramos (2007), para que essa adequação fosse concretizada. Fica clara a distinção entre a legitimidade da língua de forma institucionalizada e não institucionalizada, a depender do território.

Embora não desenvolvam estratégias de integração, todos os professores descreveram metodologias de educação intercultural adotadas, mesmo que a maioria deles tenha apresentado de forma superficial ao direcionar a menções. Entretanto, consideramos que mencionar é, também, um aspecto positivo. Foi possível observar que, de fato, os planos de convivência não são realizados, apesar de um dos docentes considerar que a realização de uma reunião semanal entre professor e aluno para este fim seja um plano de convivência. Neste caso em particular, também assumiu que existe dificuldade de comunicação entre ela e os seus alunos brasileiros, dificuldades que, segundo a sua fala, “surgem a nível de compreensão, vocabulário e na expressão oral ao exprimir ideias, conhecimentos e sentimentos”.

Os resultados obtidos nos indicam que os professores apresentam uma boa imagem dos seus alunos brasileiros, e que, apesar destes possuírem um desempenho e um desenvolvimento aquém quando comparado com os demais estudantes, eles evidenciam uma ausência de conflitos. Não sabemos se a ausência de conflitos está associada à personalidade dos alunos ou trata-se de um modo de acomodação e ou inibição. Sobre as práticas dos professores ficou evidente a ausência de estratégias de integração, planos de convivência e a fragilidade da maioria das metodologias apontadas. O que nos fez associar as práticas ou a ausência delas à fala dos professores apresentados na pesquisa de Candau (2011), quando dizem que a maior dificuldade da educação multicultural é transformar a teoria em prática.

4 Considerações Finais

A pesquisa realizada buscou compreender como os processos de integração de crianças brasileiras ocorrem no 1º Ciclo do Ensino Básico português. Neste recorte em especial, para atender aos objetivos da pesquisa, além dos teóricos considerados por nós relevantes ao estudo e os aspectos legais relacionados com a temática, foram levantados, na perspectiva de cinco professores portugueses, as suas impressões a respeito da integração dos seus dez alunos brasileiros.

Uma vez inquiridos, partimos para a descrição, análise e interpretação dos dados desta pesquisa, em que foi possível responder aos objetivos propostos. Apesar do número amostral

baixo de participantes da pesquisa, as análises qualitativas nos possibilitaram afirmar que as crianças brasileiras se encontram integradas no sistema educativo português. No entanto, diferentemente do que foi esperado por nós, a integração mostrou-se desenvolver a partir de uma educação assimilacionista e não da perspectiva da educação intercultural, como propõem os documentos portugueses.

Não esperávamos encontrar essa resposta, visto que nos documentos orientadores da educação portuguesa existe uma política voltada para a valorização, reconhecimento e respeito da diversidade cultural; assim como foram encontrados projetos educacionais direcionados à promoção da educação intercultural, o que não se refletiu nas práticas pedagógicas observadas. Vários foram os motivos que nos fizeram chegar à referida conclusão e, a partir de diversos aspectos por nós observados, destacamos:

- 1) A ausência de práticas de integração e de planos de convivência;
- 2) Uma metodologia de educação intercultural fragilizada por parte da maioria dos professores;
- 3) A passividade apontada pelos professores portugueses em relação aos alunos brasileiros nos parece mais um comportamento assimilacionista do que a proposta pela educação intercultural.

Destacamos positivamente a postura de Portugal na adoção de medidas que promovam o acolhimento e a integração do imigrante. A adoção de políticas multiculturais e de valorização da diversidade estão presentes nos planos de integração, no currículo escolar e na frequente realização de seminários que tratam sobre a temática. Consideramos que as adoções de medidas legislativas servem como alicerce para a concretização das ações, que passam a ter respaldo e garantias de realizações.

No entanto, diante dos resultados analisados por nós através desta pesquisa, reconhecemos que essa postura política é positiva e imprescindível à mudança, porém precisa avançar a fim de alcançar toda a estrutura educacional, e assim, ajustar as práticas educacionais aos documentos, facultando a adoção de práticas interculturais. Consideramos que a

transformação da teoria na prática requer investimentos no campo educacional que englobam os diferentes sujeitos sociais.

Assim como a escola é uma amostra social, a sociedade também é reflexo do sistema escolar. Por isso, refletimos sobre a importância de lançarmos um olhar sensível e fundamental à condição que a docência exige do docente, a de ser um eterno aprendiz. Portanto, consideramos que, para além do primeiro passo, que é a mudança de atitudes governamentais, é preciso que haja investimento na formação de professores.

Como caminhamos para uma nova perspectiva de mundo, globalizado e sem fronteiras, consideramos a educação intercultural chave na construção de uma educação que acompanhe o desenvolvimento da humanidade, seguindo, de fato, os pilares necessários e recomendados para a educação do século XXI pela UNESCO.

Referências

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES (ACM). Portugal país de integração. **ACM em Revista**, set. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/acm4/docs/acm_revista1_internet>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, 1970.

91

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.37, p.45-56, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 11, n.2, p.240-255, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Educação**. v.33, n.118, p.235-249. Jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas.** Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/298>. Acesso em: 10 jan. 2016

COSTA, Antônio. A pesquisa de terreno em sociologia. *In:* SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das ciências sociais.** 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p.129-148.

COTRIM, Ana Maria. As escolas do 1º ciclo: a multiculturalidade na escola e na sala de aula. *In:* **Educação intercultural: concepções e práticas em escolas portuguesas.** 2. ed. Lisboa: Secretariado dos Programas de Educação Multicultural, 1995. p. 9-27.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO.** Comunicação Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Editora ASA, 1998.

DUCROT, Oswald; TZVETNAN, Todorov. **Dicionário das ciências da linguagem.** Lisboa: Dom Quixote, 1973.

FERREIRA, Virgínia. O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. *In* SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das ciências sociais.** Porto: Edições Afrontamento, 1990. p.165-196.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jan. 2016

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O Inquérito: teoria e prática.** Oeiras: Celta Editora, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS (INE). **Censos 2011: resultados definitivos.** Lisboa: INE, 2012.

KLEIN, Ligia Regina. **Fundamentos teóricos da língua portuguesa.** IESDE BRASIL SA, 2009.

LIMA, Marinús. **O inquérito sociológico: problemas de metodologia.** Lisboa: Editorial presença, 1987.

MARTINS, Ernesto. A diversidade cultural e a cidadania intercultural europeia. **Educare Educere**, p. 49-61, 2000. Disponível em: < <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1306> > Acesso em 25 jan. 2016

PORTUGAL. **Portaria n. 227/2015, de 03 de ago de 2015**. Aprova os estatutos do Alto-Comissariado para as Migrações. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças. Diário da República: I série, ago. 2015. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/1036635/portaria-227-2015-de-3-de-agosto>> Acesso: 07 mar. 2016.

RAMOS, Maria Conceição. Diásporas, culturas e coesão social. *In*: BIZARRO, Rosa. (org.). **Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais**. Porto: Areal, p.78-95. 2007.

SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (SEF). **Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2012**. Lisboa: SEF, 2013. Disponível em: <<http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2016.

SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (SEF). **Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2014**. Lisboa: SEF, 2014 s.d. Disponível em: <<http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx>> Acesso em: 08 fev. 2016.

SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (SEF). **Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2017**. Lisboa: SEF, 2017 s.d. Disponível em: <<https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2016.

SILVA, Maria do Carmo. **Discriminatio subtilis**: estudo de três classes multiculturais. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

SILVA, Maria do Carmo. **Diversidade cultural na escola**: encontros e desencontros. Lisboa: Colibri, 2008.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

UNESCO. **Convention sur la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles**. Paris: UNESCO, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1988.

WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é a resposta? **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. n.12, p. 7-46. 1999. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-1-wieviorka.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.