

Educação, Multiculturalidade e Cidadanias: interceções de olhares e práticas de alunos, famílias e escolas

MARIA JOÃO HORTAS

mjhortas@eslx.ipl.pt

ESE do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Este artigo explora os contributos da escola, alunos e famílias na construção do diálogo intercultural. O estudo desenvolve-se em escolas localizadas na Área Metropolitana de Lisboa: o centro histórico da cidade e território suburbano do concelho de Sintra, recorrendo a i) análise documental dos projetos educativos de agrupamento; ii) um inquérito por questionário dirigido a alunos e famílias; iii) análise qualitativa e quantitativa das respostas de alunos e famílias.

Os resultados indicam-nos algumas divergências nas perspetivas e estratégias para a integração e formação em contextos escolares multiculturais, permitindo avançar com algumas orientações para a definição de políticas de escola que valorizem a educação intercultural.

Palavras-chave:

Educação, multiculturalidade, cidadania, diálogo intercultural, crianças e jovens, imigrantes, famílias imigrantes.

Abstract

The following article explores the contributions of school, students and families in the construction of intercultural dialogue. The study takes place in schools located in Lisbon Metropolitan Area: in the inner city and a suburban neighbourhood located in the municipality of Sintra, resourcing to: i) documental analyses of educative school projects; ii) a questionnaire which was directed to both students and parents; iii) qualitative and quantitative analyses of students and families answers.

The results show that there were a wide of different perspectives and strategies for the integration and education in multicultural schools, allowing us to give in advance some guidelines to define school policies that value intercultural education.

Key concepts:

Education, multiculturalism, citizenship, intercultural dialogue, children and young people, immigrants, immigrant families.

Introdução

Na escola de hoje são múltiplos os desafios colocados pela diversidade de culturas que nela convivem. Como lugar de encruzilhada de formas de ser, ver, estar e pensar, a escola vive o conflito de assegurar a qualidade das aprendizagens e, ao mesmo tempo, responder às funções que socialmente lhe são solicitadas (Roldão, 2003), no sentido do desenvolvimento de competências facilitadoras da participação na construção de sociedades mais coesas.

Assumimos, neste estudo, que educar para a cidadania numa escola multicultural desafia os diferentes atores na implementação de dinâmicas de acolhimento, que importa serem pensadas a partir das potencialidades que crianças e jovens identificam na escola enquanto espaço de construção de práticas de sociabilidade, assim como nas expectativas que as suas famílias constroem e transmitem sobre a escola como território de encontro de culturas diversas.

No estudo que nos propomos desenvolver, sobre os desafios que se colocam à escola multicultural, comprometida com o desenvolvimento de competências de cidadania, procuramos identificar os diferentes significados atribuídos à escola, combinando as orientações de política, as percepções dos alunos e as expectativas das famílias.

Metodologicamente, este estudo mobiliza de informação empírica a partir de: i) estatísticas e documentos orientadores da política de escola; ii) questionários dirigidos a crianças e jovens nativos e imigrantes que frequentam os últimos anos do 1º e do 2º ciclo do ensino básico em escolas da Área Metropolitana de Lisboa e, iii) entrevistas às respetivas famílias.

A primeira parte debruça-se sobre o papel da escola multicultural enquanto espaço de educação, encontros e diálogos, comprometida com a educação para a cidadania e o desenvolvimento de competências interculturais no quadro das orientações da União Europeia. Segue-se uma segunda parte onde são apresentados os procedimentos metodológicos. Na terceira parte são mobilizados para a análise os dados empíricos, organizando-se em dois pontos: o primeiro é dedicado à exploração da política de escola, em matéria de acolhimento da diversidade sociocultural e orientações para uma educação para a cidadania; o segundo explora as percepções, vivências e expectativas construídas sobre a escola, em particular pelos alunos imigrantes e respetivas famílias. Por fim, a quarta e última parte, procura avançar com as conclusões e implicações deste estudo para a definição de uma política de escola que valorize o desenvolvimento

de competências de cidadania, promotoras da construção de diálogos interculturais.

1. Escola, multiculturalidade e educação para a cidadania

É à escala local, do bairro, que a escola pública se confronta com a imigração e com os desafios de definir e implementar políticas e estratégias que promovam a inclusão e o desenvolvimento de relações interétnicas e de práticas sociais que possam ser transportadas para fora dos seus muros (Hortas, 2013, 2016). Para tal, é importante compreender a diversidade de públicos que esta é chamada a acolher, assim como os desafios em assegurar a convivência entre diferentes culturas e contribuir para a construção de uma cidadania plural, focada na transição da cultura para a multiculturalidade (Carneiro, 2001).

A escola é, por excelência, um espaço de encontros e interações, e nela se confrontam princípios, valores e atitudes que é inevitável saber valorizar nos diálogos entre diferentes. A construção deste complexo e plural tecido social, exige da escola um compromisso com a formação integral dos indivíduos, assegurando-lhes a possibilidade de se integrarem na sociedade, fazendo parte desta como cidadãos ativos e implicados com a mesma (Perrenoud, 2001). Pensar

a educação, num contexto multicultural, significa potenciar a diversidade que o caracteriza, assegurando aos estudantes a construção do conhecimento de si e dos diferentes grupos culturais, numa perspetiva de desenvolvimento de competências que potenciem o convívio e respeito entre identidades diversas, associadas a formas de ser e de estar também diversas. Significa, assim, o compromisso com uma formação articulada com o desenvolvimento de competências de cidadania, que integre uma complexa rede de relações sócio espaciais vividas à escala nacional, regional e local ou, na ótica de Kymlicka, a formação de cidadãos portadores de uma “cidadania multicultural” (Banks, 2011: 244).

No quadro europeu defende-se a formação de cidadãos capazes de intervir na vida política e social, assegurando o desenvolvimento de valores democráticos fundamentais que concorram para fomentar a coesão social num contexto de diversidade crescente. Nesta perspetiva, defende-se que a educação seja capaz de promover o exercício de uma cidadania ativa, assumindo-se esta como um dos principais objetivos do atual marco estratégico para a cooperação europeia no

campo da educação e formação em vigor até 2020¹ (Eurydice, 2012: 3).

Concha Maiztegui e Marlen Eizaguirre (2008: 11) argumentam que de «una educación para la ciudadanía» se aposte numa «educación en la ciudadanía», constituindo-se o exercício da cidadania um processo educativo em si mesmo. Deste modo, educar para a cidadania em contextos multiculturais, associa-se às práticas de vida individuais e em grupo, cruzando as vivências pessoais com a formação escolar, numa perspetiva de cidadania plural, multi-escalar e multidimensional (Hortas, 2014, 2016; Maiztegui & Eizaguirre, 2008; Osler & Starkey, 2005; Banks, 2004, 2011).

Numa breve revisão dos modelos de cidadania, evidencia-se a tendência para a centralidade das questões sociais, convivência entre indivíduos, experiências e práticas em situações diversas que podem ser vividas à escala local, nacional, regional e internacional (Hart, 2000; Banks, 2004, 2011; García Pérez, 2013; Cabrera, 2002; Gimenez, 2010).

Este exercício de cidadania ativa apela ao sentido de responsabili-

¹ Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), JOC 119, 28.5.2009.

de, tolerância e sensibilidade para a resolução de problemas e defesa dos direitos humanos, assim como exige pensamento crítico face ao contexto envolvente. Nesta perspetiva, cidadania define-se, pela sua dimensão prática, como um exercício que articula a relação com um vínculo político (exercício de direitos e deveres) e a implicação ativa na construção social (Audigier, 2000). Aproximamo-nos de um modelo multidimensional, na perspetiva de Kubow, Grossman e Ninomyia (1998), Benedicto e Morán (2002). Os primeiros constroem o seu modelo articulando quatro dimensões: pessoal, (capacidade para responder a compromissos cívicos, éticos e sociais); espacial, (sentimento de pertença a comunidades diversas); social (de relação, de participação, de partilha com os outros); temporal (consciência histórica, mobilização do passado para compreender o presente). A proposta de Benedicto e Morán (2002) articula três dimensões da cidadania: a) como estatuto legal, (os direitos); b) como identidade política (pertença a uma comunidade política); c) como participação (implicação ativa na vida da comunidade).

Seguindo esta lógica, Maiztegui e Eizaguirre (2008) definem três competências de cidadania para o exercício de uma cidadania ativa: a) cognitivas, o conhecimento de direitos e deveres, normas legais,

normas de convivência e participação; b) éticas, a dimensão afetiva, a construção da identidade e o desenvolvimento de sentimentos de pertença, a construção de relações com os outros e com os valores de igualdade, solidariedade, tolerância, responsabilidade, respeito e diálogo; c) participativas, mobilizadas na construção das relações sociais, na cooperação, na defesa dos direitos, na resolução de conflitos e no saber atuar de forma sistemática e com atitude crítica.

Estas competências respondem às orientações do Conselho da Europa (2014) em matéria de desenvolvimento de competências interculturais a partir da educação por incluírem na sua definição cinco componentes fundamentais: atitudes, conhecimentos, compreensão mútua, capacidades e ações que conduzem à capacitação dos estudantes para desenvolver a sua ação no mundo (CE, 2014). A perspectiva que nos é apresentada pelo CE coloca o acento tónico na dimensão interativa e participativa, no desenvolvimento de projetos comuns, na assunção de responsabilidades partilhadas e no encontro de possibilidades para viver juntos. Neste sentido, o desenvolvimento de competências de cidadania, considerando as suas múltiplas dimensões, alimenta o desenvolvimento de competências interculturais, que se assumem como a base para a prática de uma cidadania

democrática num mundo diverso.

2. Linhas metodológicas e fontes

Para o presente artigo é mobilizada informação de natureza documental, recolhida junto do GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação, e dos agrupamentos de escola. De modo a compreender as perceções sobre a escola, de crianças e jovens imigrantes e de segunda geração, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa e quantitativa com recurso a inquéritos por questionário aplicados às crianças e jovens nas escolas, tendo os professores titulares e diretores de turma apoiado a realização dos questionários junto das famílias.

Recolha de informação

Para a recolha de informação recorreremos a diferentes fontes e técnicas: 1) informação estatística sobre o número, origem e ano de escolaridade dos alunos estrangeiros a frequentar as escolas dos agrupamentos no ano letivo de 2009-10; 2) informação documental sobre os agrupamentos de escola, a partir dos projetos Educativos de Agrupamento (PEA), relativa a aspetos organizacionais e orientações de política, em particular sobre a integração de alunos de ori-

gem imigrante (imigrante e segunda geração); 3) questionários, com questões abertas e fechadas, que permitiram recolher informação qualitativa e quantitativa junto dos alunos nativos e de origem imigrante no sentido de identificar vivências, perspetivas e expectativas sobre a escola.

Desenho da amostra e questionários

As escolas pertencem a dois contextos territoriais: 1) três agrupamentos de escolas localizam-se no centro histórico de Lisboa, “porta de entrada para muitos imigrantes” oriundos de diversos grupos culturais e étnicos, que convivem com uma população autóctone envelhecida e situações de exclusão social, num contexto de “superdiversidade”; 2) dois agrupamentos de escolas localizados em território suburbano do município de Sintra, onde reside uma comunidade africana já consolidada e com fortes sentimentos de identidade, chegada nos anos 70 (1ª, 2ª e 3ª gerações), confrontada na primeira década do século XXI com a chegada de novas populações quer de origem africana, quer de outras nacionalidades, emergindo novas tensões étnicas em contexto escolar.

Os questionários aplicados, aos alunos e famílias, permitiram a realização de uma análise de natureza quantitativa relativa à nacionalida-

de, local de nascimento, idade, geração, situação profissional; e, uma análise qualitativa, centrada nas vivências, perceções sobre a escola e o papel desta enquanto espaço de aprendizagens e construção de identidades e sociabilidades.

Estes questionários foram distribuídos em 2010 a estudantes com idades entre 9 e 16 anos, a frequentar o 4º e 6º anos. Cerca de 60% dos questionários distribuídos foram devolvidos. Os motivos que explicam a não resposta aos restantes questionários prendem-se, por um lado, com a não autorização por parte dos respetivos encarregados de educação e, por outro, com a dificuldade por parte de alguns professores em facilitar a aplicação dos mesmos nas turmas, em tempo letivo. No total foram devolvidos 1124 questionários, destes 598 foram preenchidos por alunos das escolas do centro de Lisboa e 526 por alunos de escolas do município de Sintra. Dos questionários aplicados às famílias dos alunos, apenas 633 foram devolvidos, 56,3% do total de alunos inquiridos. Estes questionários foram distribuídos pelos professores titulares de turma e pelos diretores de turma, pelo que, a dificuldade de contacto direto com as famílias e a pouca familiaridade com os objetivos do estudo, certamente terão influenciado a taxa de retorno. Outro elemento a ter em conta pren-

de-se com o número de crianças ou a viver com outros elementos da família.

Os alunos e as famílias

Na área central da cidade de Lisboa, os três agrupamentos de escolas acolhem cerca de 20% de estrangeiros², enquanto no território sub-urbano de Sintra são cerca de 18% os estudantes estrangeiros.

Do total de questionários recolhidos, 53,2% foram preenchidos por alunos de escolas localizadas no centro de Lisboa e 46,8% por alunos de escolas de Sintra, 498 questionários (44,3%) foram respondidos por alunos do 4º ano e 626 (55,7%) por alunos do 6º ano. O maior grupo de alunos é nativo (54,2%), os restantes são oriundos de diversos países ou são descendentes de imigrantes (514) (Tabela I).

Tabela I – Alunos inquiridos segundo a origem e ano de escolaridade

Agrupamentos de escolas	Ano de escolaridade	Alunos		Total
		Nativos	Imigrantes	
Lisboa		178	108	286
	(19 escolas)	193	119	312
	total	371	227	598
Sintra		89	123	212
	(7 escolas)	150	164	314
	total	239	287	526
Total		610	514	1124

Fonte: Questionários aos estudantes 2009/10. Cálculos do autor.

A segunda geração³ descende, fundamentalmente, de famílias africanas: em Lisboa são cerca de 45% e em Sintra cerca de 70%. A tabela II ilustra a diversidade de origens das crianças e jovens imigrantes e de 2ª geração da amostra para cada agrupamento de escolas.

² O número de estudantes segundo o país de origem foi recolhido nas estatísticas do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação, 2009-10. O GEPE recolhe a informação por nacionalidade utilizando a designação de “estudantes estrangeiro”, não sendo possível identificar a 2ª geração. Só a recolha de informação a partir de questionários nas escolas permite a identificação das diferentes gerações.

³ Os alunos de 2ª geração são os que apesar de terem nascido em território nacional, são descendentes de pelo menos um progenitor imigrante.

Tabela II – Distribuição dos alunos imigrantes e 2ª geração por região de origem e território de estudo

Região de origem	Lisboa				Sintra			
	Imigrante		2ª Geração		Imigrante		2ª Geração	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
África	23	20,7	82	70,7	79	66,9	150	88,8
Ásia	13	11,7	6	5,2	0	0,0	0	0,0
Este da Europa+Rússia	21	18,9	2	1,7	12	10,2	0	0,0
América do Norte	2	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
América do Sul	45	40,5	13	11,2	23	19,5	8	4,7
UE/15	7	6,3	13	11,2	4	3,4	11	6,5
Total	111	100,0	116	100,0	118	100,0	169	100,0

Fonte: Questionários aos estudantes 2009/10. Cálculos do autor.

No centro da cidade de Lisboa o grupo mais numeroso tem origem no Brasil (38,9%), enquanto na área suburbana o maior grupo de alunos tem origem em Cabo Verde (25,9%).

Os questionários aplicados às famílias indicam-nos que no centro de Lisboa 64,2% das famílias tem dois progenitores nativos, em 23,5% ambos são imigrantes e 12,3% só um dos progenitores é imigrante. Em Sintra, a presença de dois elementos nativos regista-se em 52,9% das famílias, enquanto para 30,1% os progenitores são imigrantes e

em 16,1% um dos pais é imigrante.

3. Alunos imigrantes em contexto escolar: acolhimento, vivências e sociabilidades

A diversidade sociocultural é uma característica das comunidades escolares da amostra. Contudo, quando comparamos o centro da cidade com o território suburbano, a diversidade de origens não é a mesma, o peso dos alunos imigrantes e da segunda geração não é igual, assim como são diferentes os tempos de permanência no país. Para as escolas, os percursos realizados no acolhimento de imigrantes têm ritmos e tempos diferentes, também os territórios em que se inserem têm características urbanas e socioculturais particulares.

3.1. A escola como espaço de acolhimento

As particularidades identificadas, na análise das orientações de política educativa para o acolhimento de alunos de origem imigrante, resultam das especificidades dos contextos territoriais em que cada agrupamento de escolas se insere e das opções dos órgãos de governo que os constituem. São frequentes, nos documentos orientadores, os valores associados à inclusão de todos os estudantes e a aposta no sucesso escolar.

A maior presença de alunos de origem imigrante nas escolas de Sin-

tra, em particular a segunda geração, as frequentes situações de insucesso escolar e os conflitos vividos entre estes e os estudantes nativos, são também elementos que se evidenciam nos diagnósticos dos PEA. Nas linhas estratégicas de ação, são valorizadas as situações de convivência entre os diferentes atores no sentido da construção de sociabilidades.

Da análise das linhas orientadoras relativas à integração de alunos imigrantes identificam-se, nos diversos PEA, três perspetivas: i) os alunos imigrantes são entendidos como parte integrante de uma comunidade que é diversa, nos objetivos e estratégias definidos, não se identificando orientações específicas para o seu percurso de integração; ii) os alunos imigrantes são olhados como um grupo particular, definindo-se objetivos específicos para orientar o seu percurso de integração, distinto dos restantes colegas; iii) os alunos imigrantes são assumidos como parte integrante de uma comunidade, que é diversa cultural e socialmente, sustentando-se as linhas orientadoras do PEA na promoção/construção de diálogos entre todos.

Nos documentos analisados surge frequentemente, entre os objetivos e estratégias definidos, a preocupação com a aprendizagem da língua portuguesa, para a qual concorrem atividades de complemento curri-

cular. Contudo, são quase inexistentes as estratégias de valorização da diversidade cultural e mobilização da mesma em contexto educativo, alimentando lógicas de flexibilização curricular avançadas pelos documentos oficiais. Um outro aspeto que emerge da análise dos PEA, é a tomada de consciência da necessidade de maior abertura da escola à comunidade e de uma maior implicação das famílias.

Esta análise evidencia os diferentes caminhos e oportunidades que possibilitam aos imigrantes a construção dos seus espaços de sociabilidade na escola e na comunidade, identificando-se possíveis associações entre as experiências anteriormente vividas pelas escolas de acolhimento e as políticas e estratégias que colocam em prática.

Na área suburbana de Sintra, as escolas com um percurso mais longo no acolhimento de imigrantes, revelam ter uma maior preocupação em definir as suas políticas a partir de questões emergentes da diversidade, no sentido de promover a convivência entre diferentes culturas e assim contribuir para a construção de uma sociedade plural e complexa (Perrenoud, 2001). Porém, esta experiência pode ser melhorada se a escola revelar uma maior abertura à comunidade e nesta aproximação souber maximizar as potencialidades da presença de grupos diversos. Chamando a si redes e instituições locais, famílias

nativas e imigrantes, a escola pode criar dinâmicas de participação que em conjunto podem trazer um contributo importante na recriação dos currículos e na definição de percursos de formação que considerem o desenvolvimento de competências interculturais e de cidadania, na perspetiva anteriormente apresentada.

3.2. Os alunos e as famílias: imagens e sociabilidades construídas na e sobre a escola

Na perspetiva das crianças e jovens inquiridos, “aprender” e “conviver com os amigos” são os principais motivos que elegem para frequentar a escola. As perceções que nos transmitem resultam das experiências diárias que cada um constrói neste espaço, com os adultos e com os pares, mas também com as famílias em casa. A imagem da escola que nos é transmitida, pelas palavras que utilizam para a definir, tem frequentemente uma conotação positiva (53,2% das palavras utilizadas). Os recursos da escola e as suas características físicas, são valorizados com frequência: “a escola é grande”, “a escola tem um espaço para jogar/conviver” e “a escola é um espaço agradável”. Aos recursos da escola seguem-se as referências às relações construídas com os adultos: “o professor é amigo”, “gosto do professor”, “o professor entende-me” e “o professor ajuda-me”.

Esta imagem geral positiva, que nos é revelada sobre a escola, regista algumas diferenças entre os alunos em cada território. No centro da cidade são mais frequentes as palavras positivas que definem a escola (84,4% das palavras utilizadas) comparativamente às utilizadas pelos estudantes de Sintra (64,8% das palavras). Também é no território suburbano que se regista uma maior distância entre as opiniões de alunos de origem imigrante e de alunos nativos: 70% das palavras utilizadas por imigrantes têm uma apreciação positiva, relativamente a 58,9% das utilizadas por nativos. É entre os estudantes da segunda geração que a imagem positiva da escola surge mais reforçada (71,8% das referências). Serão as descrições mais negativas da escola, feitas pelos alunos de Sintra, o resultado da presença de um grupo mais significativo de colegas de origem imigrante? A ser verdade a suposição que avançamos, parece existir uma contradição entre as orientações políticas definidas nos PEA e as estratégias e práticas desenvolvidas no sentido da convivência entre alunos de origens diversas. Parece que esta imagem geral positiva, a que nos reportámos anteriormente, não se deve generalizar aos dois contextos. Particularmente quando o grupo de origem imigrante se apresenta em maior número, a imagem sobre a escola, veiculada pelo grupo

de alunos nativos, parece ser mais negativa.

Nas representações dos estudantes, sobre as interações com os diferentes atores, as relações de pares aparecem como os principais atributos da escola. Entre seis categorias que podem ser identificadas, na questão colocada, esta aparece na terceira posição, sendo mais valorizada pelos estudantes do território suburbano⁴. Reforçando esta primeira apreciação, sobre as relações construídas com os outros na escola, os estudantes utilizam palavras e expressões como a escola é um espaço onde “é agradável estar” e onde é possível “encontrar amigos”, “jogar” e “conversar”. A este respeito, Sebastião (2009) e Abrantes (2003) reportam-se ao lugar da escola no processo de socialização, fundamental para a integração no grupo de pares e para a construção da relação com a instituição. No seu ponto de vista, as relações sociais que os estudantes constroem com os seus grupos de pares, no processo de desenvolvimento e aprendizagem, são geradoras de percursos dinâmicos de envolvimento e socialização, facilitadores da construção da sua cidadania. O grupo de pares com o qual cada indivíduo se relaciona permite desenvolver mecanismos de pertença nas suas relações diárias. Pode ainda funcionar como um

“anjo da guarda”, em particular para os estudantes que se sentem deslocados da cultura da escola (Morgado, 1999, p. 34). Gibson *et. al* e Santon-Salazar defendem também um lado positivo nas relações de pares, destacando o contributo destas na construção de sentimentos de pertença e de entreajuda (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009), podendo assumir-se como veículos fundamentais para a integração social.

Os dois elementos, relações humanas com os adultos e com os pares (em segundo e terceiro lugar nas referências dos estudantes), são indicados em posições semelhantes, pelos nativos e pelos imigrantes, porém são valorizados de forma diferente pela 2^a geração nos dois territórios. Na área suburbana de Sintra, as relações desenvolvidas com os adultos e com os pares surgem mais valorizadas, reforçando esta importância relativamente à 2^a geração nas escolas de Lisboa⁵. A justificação para esta atitude pode decorrer do maior período de tempo que as crianças e jovens, residentes no território suburbano, passam sós durante o dia devido aos horários de trabalho das suas famílias e à maior distância a que estas residem dos mesmos.

Quando se cruzam estes resultados com a análise desenvolvida ante-

⁴ Chi-Square= 43,388; df=8; p= 0,000

⁵ Chi-Square= 16,599; df=8; p= 0,035

riormente sobre os PEA, sai reforçada a importância das políticas de escola construídas a partir das características socioculturais do seu público: a abertura da escola para potencializar a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem e na construção de estratégias promotoras da interação e integração de culturas, dá aos estudantes a oportunidade de desenvolver competências de cidadania na interação com os outros atores escolares (adultos), com os outros grupos culturais e com o seu grupo de pertença. Neste sentido, ganha importância o investimento na educação que promova a “reconstrução de laços entre comunidades” (Joshee, 2004). Em vez de colocar a diversidade apenas como um atributo que é importante respeitar, é fundamental repensar as estratégias, integrando essa diversidade cultural. Só desta forma a escola pode assumir o seu papel na construção de sociedades mais coesas e ser valorizada por aqueles que, à partida, se encontram socialmente mais deslocados da escola que frequentam.

O valor que os estudantes atribuem à escola como espaço de interação social é também resultado das opções da instituição na definição e implementação de políticas e estratégias promotoras do diálogo entre todos – os elementos chave que os alunos sublinham nos seus percursos de socialização são fundamentais para a construção de

uma cidadania plural (Carneiro, 2001) ou para o desenvolvimento de cidadãos portadores de uma “cidadania multicultural” (Banks, 2011, p. 244).

As famílias inquiridas corroboram, em muitos aspetos, a opinião dos seus filhos. No centro da cidade valorizam a escola como lugar de aprendizagem, mas também como espaço de convivência, “aprender” e “conviver com os colegas” reúnem 62,8% do total de referências feitas, e entre as famílias imigrantes 38,3% das referências associam a escola a um espaço de aprendizagem. Contudo, em Sintra, famílias nativas e imigrantes atribuem à escola o lugar de espaço de “socialização entre colegas” em primeiro lugar (34,8% das referências) deixando a aprendizagem para segundo lugar (29% de referências). A este olhar sobre a escola não é alheio o papel que esta assume como espaço de encontro das crianças e jovens, conotando-a como o lugar onde podem utilizar espaços e recursos por vezes inacessíveis no bairro ou em casa. Como referimos anteriormente, neste território suburbano, a escola é para muitos estudantes a primeira casa. Esta posição que a escola é chamada a desempenhar reforça a importância dos grupos de pares na socialização diária destas crianças e jovens, residentes em territórios de desvantagem social: os la-

ços de sociabilidade que resultam do convívio diário são também fundamentais nas trajetórias escolares que vão desenvolvendo (Abrantes 2003).

A importância atribuída à construção da relação de pares na escola, quer por estudantes, quer por famílias, não encontra a mesma representação para os adultos. Nos dois territórios, quando solicitados a identificar três aspetos negativos na escola, os alunos colocam esta relação entre os aspetos que identificam nas três primeiras posições. Posição reforçada entre estudantes imigrantes⁶ em Lisboa e pela 2ª geração⁷. A este respeito as famílias dos alunos revelam idêntica opinião, apontando algumas fragilidades nas relações que os seus descendentes constroem com professores e assistentes operacionais na forma de tratamento e na atenção para com as fragilidades dos alunos.

Este posicionamento, alerta para algumas fragilidades que persistem entre os adultos responsáveis pelos percursos educativos de alunos em escolas multiculturais, decorrentes do pouco investimento no desenvolvimento de competências interculturais facilitadoras da construção de respostas que convenham a todos, que facilitem a

construção de diálogos e de sentimentos de pertença para com a instituição, no sentido de uma “educação na cidadania”. Para estes alunos é importante que o professor revele ter expectativas positivas sobre os percursos que desenvolvem (Morgado, 1999), que encontre estratégias de aprendizagem cooperativas facilitadoras de momentos de interação, de partilha, de participação no sentido da construção de uma cidadania responsável (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009).

Na perspetiva das famílias inquiridas a escola tem um trabalho acrescido na formação de cidadãos, sugerindo como conteúdos desta formação a construção de sociabilidades, regras disciplinares e práticas de um “bom cidadão”. (Figuras 1 e 2). Famílias nativas e imigrantes concebem a cidadania com diferentes perspetivas, nomeadamente para as segundas, o conceito surge muitas vezes associado à aprendizagem de regras disciplinares e nesta perspetiva formação de cidadãos exemplares, cumpridores de regras. Para estas famílias, a transmissão de valores, as diferentes dimensões da sociabilidade, a formação de cidadãos íntegros são três das dimensões mais valorizadas. Já a participação e ter responsabilidades surgem menos valorizadas (Figura 3).

⁶ Chi-Square= 21,245; df=11; p= 0,031

⁷ Chi-Square= 28,025; df=11; p= 0,003

Figura 1 – Perspetivas sobre o papel da escola na Educação para a Cidadania, famílias imigrantes (nível 1)

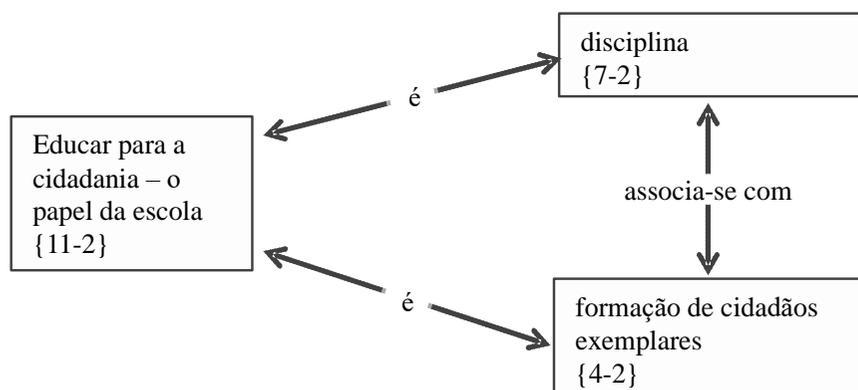
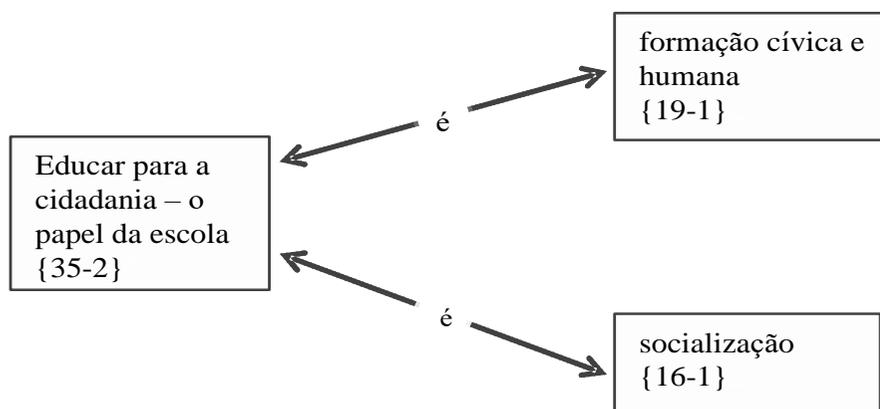


Figura 2 – Perspetivas sobre o papel da escola na Educação para a Cidadania, famílias nativas (nível 1)



Para as famílias nativas, as conceções de educação para a cidadania são normalmente associadas ao treino da cidadania, e construção de relações sociais (Fig. 2). Para estas, a escola é responsável por transmitir valores e regras de disciplina (Figura 4), componentes que surgem associadas à responsabilidade e respeito pelos aspetos individuais, alargando a educação para a cidadania à formação para a integração de indivíduos na sociedade (Figura 5). Nesta perspetiva de educação para a cidadania, que articula valores como o respeito, a tolerância, a aceitação e o compromisso com a justiça social (Joshee, 2004), é importante para a escola reconstruir a agenda da cidadania, focando a intervenção nos problemas sociais que emergem das comunidades que serve. A educação para a cidadania em escolas multiculturais deve ainda considerar as múltiplas perspetivas construídas sobre o conceito, decorrentes em parte das diferentes conceções sobre o papel da escola por parte de grupos culturais diversos. Nesta perspetiva, torna-se fundamental que a escola considere o desenvolvimento de competências interculturais que inclua atitudes, conhecimentos, compreensão mútua, capacidades e ações, conforme preconizado pelo CE, 2014.

Figura 3 - Perspetivas sobre o papel da escola na Educação para a Cidadania, famílias imigrantes (nível 2)

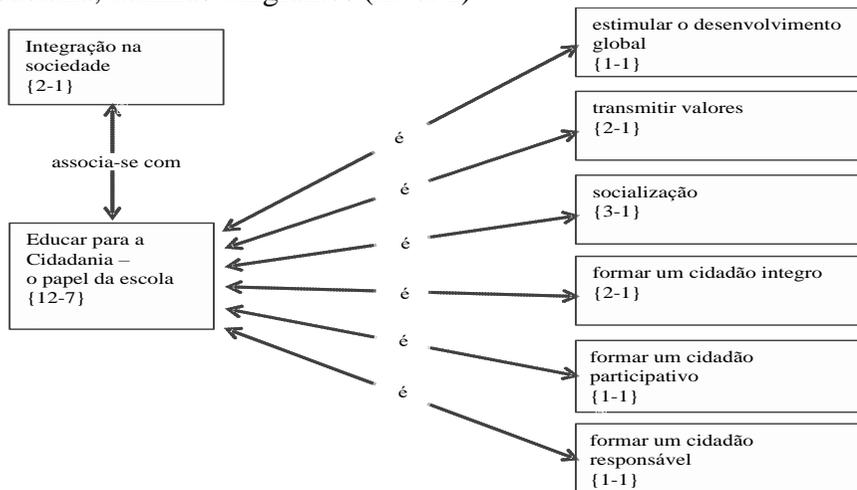


Figura 4 – Perspetivas sobre o papel da escola na Educação para a Cidadania, famílias nativas (nível 2)

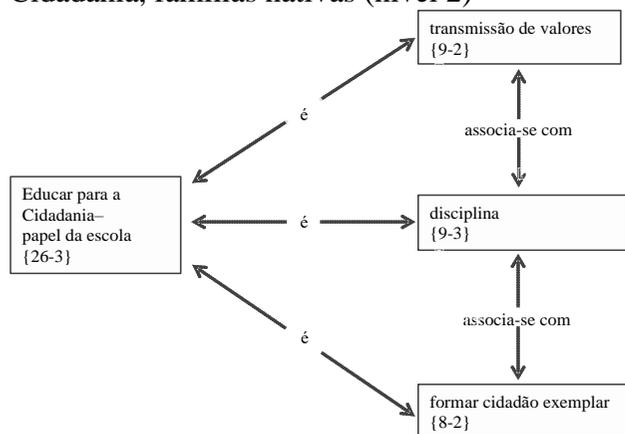
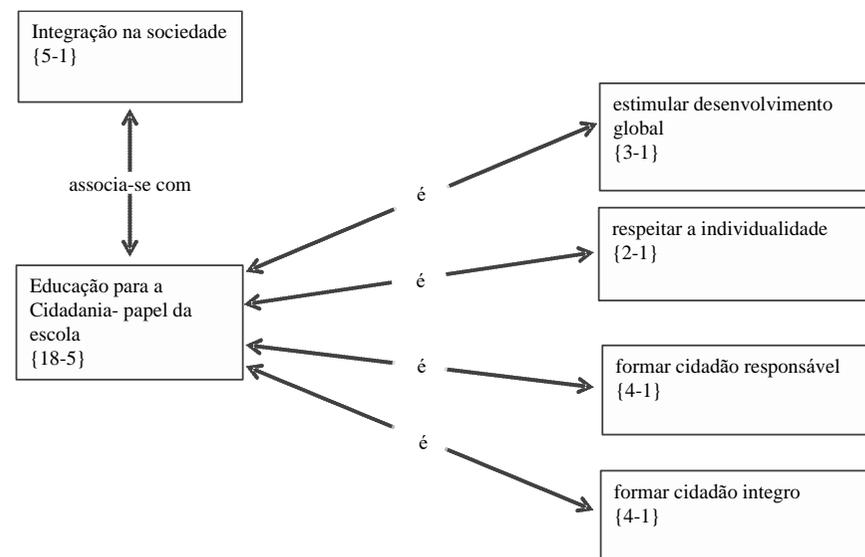


Figura 5 – Perspetivas sobre o papel da escola na Educação para a Cidadania, famílias nativas (nível 3)



Reflexões finais

Retomemos agora a problemática de partida: educar para a cidadania numa escola multicultural desafia os diferentes atores na implementação de dinâmicas de acolhimento, que importa serem pensadas a partir das potencialidades que crianças e jovens identificam na escola enquanto espaço de construção de práticas de sociabilidade, assim

como nas expectativas que as suas famílias constroem e transmitem sobre a escola como território de encontro de culturas diversas.

A análise e reflexão desenvolvidas permitem avançar com algumas linhas de atuação a considerar por uma escola comprometida com a construção de diálogos interculturais. Apresentamos estas linhas em dois níveis de ação: a escola, enquanto estrutura de acolhimento de populações diversas e, a sala de aula, enquanto espaço privilegiado de educação e formação. No primeiro nível, a política de escola assume um papel determinante, devendo incorporar: (i) orientações sustentadas nas características dos contextos socioeducativos; (ii) dinâmicas de participação das famílias na recriação dos currículos e na definição de percursos de formação; (iii) estratégias de valorização da diversidade cultural e da educação para a cidadania no plano curricular. No segundo nível, a sala de aula, correspondendo ao espaço onde se coloca em prática o currículo, devem ser equacionados: (i) o aluno, as suas características psicológicas e o contexto sócio familiar em que se insere; (ii) a natureza dos conteúdos, privilegiando os contributos da presença de culturas diversas para a construção de conhecimento, para a compreensão da realidade social e para saber atuar, com autonomia, compromisso e responsabilidade; (iii) as

estratégias e atividades, dando lugar à construção de momentos de interação e diálogo, promotores do desenvolvimento de competências de cidadania. Acresce ainda, ao nível da sala de aula, o papel do professor na sua prática de ensinar e desenvolver competências que conduzam os alunos na problematização dos fenómenos sociais e definição de estratégias de atuação potenciadoras do envolvimento de todos, da partilha e da participação.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe, 2000.- 31 p. DGIV/EDU/CIT(2000)23. (disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/Documents/Bibliographies/EDC_en.asp).
- Banks, J. (eds.) (2004). *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. (2011). 'Educating citizens in diverse societies'. *Intercultural Education*, 22:4, pp. 243–51.
- Benedicto, J. & Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. In E. Soriano (coord.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.

- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaio para o Século 21*, Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Huber, J. & Reynolds, C. (eds.), Strasbourg: Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3.
- Eurydice (2012). *A Educação para a cidadania na Europa*. (disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf)
- García Pérez, F. (2013). Cidadanía Participativa y Trabajo en Torno a Problemas Sociales y Ambientales. In J. Pagès y A. Santisteban (eds.) *Una Mirada al Pasado y un Proyecto de Futuro*, vol. I, pp. 119-125
- Giménez, C. (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Zarautz: Cuadernos 2.Ikuspegi. Depto. Empleo y Servicios Sociales del Gobierno Vasco & Universidad del País Vasco.
- Hart, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Como implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Barcelona: Paú educación.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação Diversidade e Território – O caso da Área Metropolitana de Lisboa*, tese de doutoramento, Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.
- Hortas, M. J. (2014). 'Education for citizenship in contexts of diversity in the metropolitan area of Lisbon'. *Citizenship Teaching & Learning* 9: 2, pp. 175–200, doi: 10.1386/ctl.9.2.175_1.
- Hortas, M. J. (2016). Educar para la ciudadanía global en contextos de diversidad: desafíos para una didáctica de las ciencias sociales. In Carmen Ruíz, Aurora Doreste & Beatriz Mediero, *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Extremadura / AUPDCS (pp. 658-664).
- Joshee, R. (2004). 'Citizenship and multicultural education in Canada – from assimilation to social cohesion'. In J. Banks (ed.) *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 127-156.
- Kubow, P.; Grossman, D. & Ninomiya A. (1998). Multidimensional citizenship: educational policy for the XXI century. In J. Cogan & R. Derricott (eds.) *An International Perspective on Education*. London: Bristish Library.
- Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 50. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*, Lisboa: Editorial Presença.
- Osler, A. y Starkey, H. (2004) *Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries*. Report prepared for the InterAmerican Development Bank Education Network of the Regional Policy Dialogue. UK: Institute of Education University of London. (disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu>).
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e práxis*, Porto: Porto Editora.

Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Suárez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2009). 'Globalization, immigration and schooling'. In J. Banks (ed), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York: Routledge, pp. 62-76.

Ficha curricular

Maria João Hortas, Doutorada em Geografia Humana (tese de doutoramento *Educação Diversidade e Território – O caso da Área Metropolitana de Lisboa*), Professora Adjunta, coordenadora do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária e vice-presidente da ESE de Lisboa. Investigadora do núcleo MIGRARE - Centro de Estudos Geográficos (IGOT-UL).