

"Antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal" – percepções sobre discriminação e diversidade étnica em contexto escolar

SANDRA MATEUS

sandra.mateus@iscte-iul.pt

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

Resumo

A discriminação com base na origem étnica assume um papel central na experiência escolar das/os filhas/os de imigrantes: ela afeta os processos de escolarização, nomeadamente através do modo como configura percepções sobre as e os estudantes. O presente artigo examina as percepções sobre diversidade e discriminação em ambiente escolar de filhas/os de imigrantes e de diversos atores escolares, a partir de um conjunto de entrevistas realizadas em duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa. Confirma-se a experiência de discriminação entre alunas/os, e a diversidade revela-se, nas percepções dos agentes escolares, como problemática e impactante nos ambientes de escola.

Palavras-chave:

Filhos de imigrantes, Educação, Discriminação, Diversidade, Racismo

Abstract

Discrimination based on ethnic origin plays a central role in the school experience of children with migrant background: it affects the schooling processes, namely through the way in which perceptions about students are configured. This paper examines the perceptions of children of immigrants and of educational agents on diversity and discrimination in the school environment. It is based on a set of interviews conducted in two schools in the Lisbon Metropolitan Area. The experience of discrimination among students is confirmed, and diversity is revealed in the perceptions of school agents as problematic and impactful in school environments.

Key concepts:

Children of Immigrants Education, Discrimination, Diversity, Racism

Introdução

No património de estudos sobre descendentes de imigrantes, a discriminação com base na origem étnica assume um papel central: ela constitui um forte obstáculo à integração e afeta os processos de escolarização, nomeadamente através do modo como configura percepções sobre os estudantes e nivela expectativas. A experiência de discriminação na escola desoculta por isso limites importantes à justiça social na educação. A expressão "antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal" é a resposta de João, um aluno de 14 anos, português, de ascendência santomense, à pergunta "– Já alguma vez foste discriminado?". Ao remeter para um momento anterior ao (re)conhecimento individual, João designa o fenótipo, o facto de ser negro, ou a origem imigrante, como condição discriminatória.

O presente artigo examina as experiências e percepções de discriminação vividas pelas/os filhas/os de imigrantes em ambiente escolar. Os dados apresentados são parte de uma investigação mais vasta, que visou aprofundar o conhecimento sobre as orientações de futuro no final do ensino básico (9º ano de escolaridade). Trata-se de um estudo multi-método, designado ITEOP- Inquérito às Trajetórias Escolares e Orientações Profissionais, centrado nos processos de escolarização e

construção das orientações de futuro de descendentes de imigrantes no final do ensino básico, realizado em 2007 (Mateus, 2014; Seabra, Mateus, Rodrigues & Nico, 2011). O estudo abrangeu um conjunto extenso de dimensões da experiência escolar e juvenil, entre as quais se encontra a discriminação. São analisadas narrativas de alunas/os e de diversos atores escolares – diretores, professoras/es e funcionários, relativamente a esta problemática. As dimensões de análise incluem as experiências e os sentimentos de discriminação das/os alunas/os filhas/os de imigrantes; os discursos dominantes dos agentes escolares relativamente à discriminação; bem como as representações sobre a diversidade no ambiente escolar.

1. Sobre a ideia de discriminação como (in)justiça social na educação

O incremento significativo da imigração africana a partir do final da década de 80, e a de outras origens a partir do final dos anos 90, têm diversificado nas últimas décadas os ambientes escolares das principais zonas metropolitanas do país. O modo como a presença de alunas/os diferenciados do ponto de vista étnico, linguístico e estatutário, é gerido e reconhecido na escola, relaciona-se com a estrutura de oportunidades disponível, e remete-nos para as noções de justiça social

vigentes, e para o papel da justiça social no campo educativo. De que forma a diferença étnica e racial marca a experiência escolar das/os alunas/os? Como é que a escola e os seus agentes percebem e gerem a diversidade étnica e social que nela está presente?

As discussões em torno da noção de justiça social são variáveis, existindo muitas teorias possíveis de justiça social. Pode ser entendida como igualdade de oportunidades ou de resultados; ou designar a equidade na distribuição de recursos, no reconhecimento de identidades particulares (muitas vezes múltiplas), e no acesso a processos democráticos de tomada de decisão (Peterson, Hattam, Zembylas & Arthur, 2016). É muitas vezes considerada sinónimo de diversidade e inclusão, nomeadamente nos exercícios de identificação de privilégios sistémicos institucionalizados e de dinâmicas de opressão (Fraser, 1997).

Quando equacionadas no âmbito educativo, as noções de justiça social remetem para as teorias críticas e para a possibilidade de transformar as escolas em espaços de diversidade social, cultural e religiosa, de desenvolvimento social e de democracia (Adams, Bell & Griffin, 2007). O objetivo da educação para a justiça social, onde podemos posicionar a educação antirracista, seria justamente o de capacitar os

indivíduos para compreender a opressão na sua própria socialização sistémica, e desenvolver a sua agência e capacidade para mudar padrões e comportamentos opressivos nas instituições e comunidades em que participam (Bell, 2007). No entanto, a justiça social é nestes contextos frequentemente encarada como abstrata e irrelevante para o mundo real da prática em sala de aula (Schoorman & Bogotch, 2010). Professoras/es e outros agentes escolares não só têm perceções específicas de justiça social como contribuem para a sua produção e disseminação em ambiente escolar. Como poderão contrariar relações de subordinação e discriminação, contextualizar de forma deliberada e consciente a sua prática educativa no âmbito dos padrões de injustiças sociais prevaletentes? Este artigo pretende contribuir para esta problemática desocultando e debatendo as perceções vigentes sobre a diversidade étnica e racial em ambiente escolar.

2. A discriminação étnica nos estudos sobre descendentes

No património de estudos sobre descendentes de imigrantes, a discriminação com base na origem étnica nas sociedades de acolhimento e nos processos de escolarização assume um papel central. Ela é frequentemente medida através da análise dos "modos de incorporação" das/os filhas/os de imigrantes (Portes & MacLeod, 1999; Portes &

Zhou, 1993) ou do "ethos de receção" cultural e simbólico que estas/es encontram (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001)

No contexto escolar, a discriminação envolve a observação de políticas, práticas, perceções e expectativas, das/os professoras/es e de outros agentes escolares; tal como analisa a presença de alunas/os descendentes de imigrantes nas estruturas de representação (Holdaway, Crul & Roberts, 2009; Kristen & Granato, 2007; Strand, 2011). Considera-se que afeta os processos de escolarização, nomeadamente através do modo como configura perceções sobre as/os estudantes e nivela expectativas sobre as/os mesmas/os (Gillborn, 1997; Modood, 2004). No contexto institucional, nomeadamente no ambiente escolar, as representações prevaletentes relativamente à diversidade de alunas/os constituem um domínio importante na configuração das experiências de escolarização (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

Em Portugal, a análise das desigualdades escolares associadas às origens étnico-nacionais nos processos de democratização escolar tem privilegiado a análise dos desempenhos escolar, secundarizando as dinâmicas de discriminação, embora sem as ignorar (Mateus, 2014; Seabra, 2010; Seabra e outros, 2016). Alguns estudos abordam os pro-

cessos de discriminação e racismo que atravessam as vivências quotidianas juvenis em ambientes segregados (sobretudo extraescolares) (Padilla, 2011; Raposo, 2010; Vala, Ferreira, Lima, & Lopes, 2003). Vala e outros (2003), por exemplo, desenvolveram um estudo extensivo sobre as/os jovens "negras/os" com origem nos PALOP, que percorre domínios como as identidades, as transições entre a escola e o trabalho, ou as perceções de discriminação e justiça. O autor conclui que: “apesar do discurso dominante que apresenta Portugal como um país tolerante, aberto, com atitudes maioritariamente anti discriminação, outros dados mostram que o país é atravessado por crenças e atitudes preconceituosas, que legitimam os comportamentos discriminatórios que ocorrem na vida quotidiana ou em contextos institucionais” (Vala, 2004: 48).

Outras análises denunciam processos de segregação étnico-racial nas vias vocacionais (Abrantes & Roldão, 2019), nos territórios (Malheiros, 1998), mas também nos currículos e conteúdos escolares, marcados por formas de representação desvalorizadas e/ou distorcidas dos grupos de origem africana e da sua relação histórica com a sociedade de acolhimento (Araújo & Maeso, 2010).

3. Notas metodológicas

Esta análise é baseada num conjunto de entrevistas a 24 alunas/os descendentes de imigrantes (12 rapazes e 12 raparigas), e um conjunto de 17 agentes escolares docentes e não docentes, nomeadamente presidentes dos conselhos executivo e pedagógico (3), diretoras/es de turma (10), psicólogas/os (2) e auxiliares de educação (2) de 2 escolas da Área Metropolitana de Lisboa (uma escola no concelho de Loures, e outra no concelho de Sintra). São parte de um estudo mais abrangente, multimétodo, designado ITEOP - Inquérito às Trajetórias Escolares e Orientações Profissionais. O estudo focou-se nos processos de escolarização e construção das orientações de futuro das/os descendentes de imigrantes no final do ensino básico, realizado em 2007 (Mateus, 2014; Seabra e outros 2011). Incluiu, para além das entrevistas, um inquérito por questionário a 1194 alunas/os do 9º ano de escolaridade (405 descendentes de imigrantes), em 13 escolas, nos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro.

A escolha das duas escolas teve em conta critérios como a diversidade social e de origens das/os alunas/os. Do ponto de vista da localização, procurou-se que os estabelecimentos se situassem em territórios urbanos heterogéneos do ponto de vista socioeconómico. A seleção das/os

alunas/os entrevistadas/os fez-se com base na informação recolhida através do inquérito por questionário e os critérios de escolha atenderam à diversidade em termos de origem, de trajetórias escolares, de aspirações escolares e género. Foi considerado “descendente de imigrante” a/o aluna/o com, pelo menos, um dos pais nascidos no estrangeiro. Entrevistaram-se 24 jovens de origens diversificadas, com incidência nos PALOP, nomeadamente Angola e Cabo Verde. Incluíram-se ainda alunas/os com origem brasileira, ucraniana, moldava e indiana; e 2 alunas/os com ascendências mistas, incluindo, num dos casos, um progenitor português, e noutro, duas origens africanas diferenciadas.

O guião de entrevista a alunas/os abrangeu temáticas como a trajetória migratória das famílias, a experiência escolar, as aspirações e expectativas escolares e profissionais, as práticas culturais e de sociabilidade, as filiações identitárias, a língua, bem como as experiências de estigmatização e discriminação vividas e observadas na escola.

No que diz respeito aos agentes escolares, as entrevistas focaram-se em dimensões como o perfil profissional, a caracterização da escola, as perceções sobre a existência de discriminação no espaço escolar e a apreciação da comunidade escolar e da diversidade de públicos.

4. As experiências e os sentimentos de discriminação das/os alunas/os

Nas entrevistas realizadas, a maior parte das/os alunas/os afirma que sente e experiencia discriminação no seu quotidiano. Tal é justificado pelo desconhecimento, reportado para outras fases do processo de desenvolvimento pessoal (outros ciclos de ensino, outras idades), e emerge claramente associado a traços fenotípicos diferenciados.

Uma primeira observação remete, assim, para a associação do termo "discriminação" ao de "racismo". Ou seja, as respostas das/os alunas/os remetem exclusivamente para a discriminação baseada na etnia e/ou cor da pele.

"Já vi [discriminação]. Na rua, com pessoas *de cor*, a chamarem nomes, a dizerem para irem para a terra deles, e etc.. Dizem que são assim tão escuros porque não tomam banho, não têm higiene e que nós só viemos cá para estragar, não fazemos falta nenhuma. Coisas desse género." (Denise, 16 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

Entre aquelas/es que afirmaram ter sido alvo de discriminação destacam-se as/os oriundas/os dos PALOP, que relatam episódios pessoais passados fora e dentro da escola. Na descrição destas/es surgem es-

pontaneamente quer a justificação dos comportamentos (desconhecimento de quem são por parte das pessoas com quem interagem em lojas e locais públicos, não reconhecimento do papel dos imigrantes em Portugal, os preconceitos transmitidos através da socialização familiar), quer as estratégias de resposta, que são evolutivas com a idade, e que apontam para a contenção, não reação e recusa da violência.

"Acho que há [discriminação]. Às vezes há. Não sei, já me tomaram de ponta, às vezes. Estão aí para arranjar confusão. Então, antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal ou olham de lado. Às vezes, já me aconteceu no supermercado, quando estou a entrar... não gosto. Também não vou fazer nada, não vou roubar, não chamo a atenção. Fui educado para tal." (João, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência santomense).

"Às vezes, ouvia coisas desagradáveis. Por exemplo, eram crianças, mas que faziam aquilo, porque ouviam dos pais. Por exemplo, porque diziam, 'ah, os meus pais não me deixam brincar contigo, porque tu és *preto*'. Ou então, por exemplo, todos tinham namoradas, e eu estava a namorar com uma rapariga e a rapariga disse que não, 'que a minha mãe disse que não, por causa da tua cor' e eu às vezes, sentia-me mal, sentia-me diferente por ser assim." (Jailson, 14 anos, chegou com 1 ano, ascendência angolana).

As narrativas revelam ainda um processo de consciencialização pro-

gressiva da diferença, e das lógicas valorativas subjacentes. O testemunho de Laura é revelador neste sentido, descrevendo, na infância, um "sentir" dissociado da pertença étnica e associado a um modelo dominante de "sucesso". Este "sentir" extravasa fronteiras de tipo étnico, que agentes escolares e progenitores procuram reconstruir e delimitar, e que o contexto configura progressivamente.

"Nós não podemos pensar assim: *é preto*, nasceu 'não sei onde'. Pensam logo que é noutra país, mas há uns que nasceram cá, eles não podem adivinhar pela cara das pessoas se nasceu cá, lá, ou nos EUA. Eles não podem dizer que os *pretos* vêm todos... Pode ser só um deles. Eu, antigamente, não gostava nada disso. Agora não me ofendo, porque nós até nos chamamos, eu e a minha melhor amiga, a minha colega Inês, ela chamava-me 'mana *preta*' e eu chamava-lhe 'mana branca', na boa. Mas há aquelas pessoas que: 'os *pretos*'. (...) Eu acho que são os pais que dizem, naquela altura nós não aprendíamos aquilo, a chamar nomes. São os pais que dizem 'os *pretos* não sei o quê'." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

Os valores defendidos pelas/os alunas/os demarcam-se, no entanto, destes episódios, situando-se noutra latitude retórica, fortemente igualitária, procurando negar as diferenças de base fenotípica e cultural.

"Não gosto do racismo, não gosto da discriminação. Sou amigo de toda a gente. Para mim todas raças são iguais" (Lívio, 18 anos, chegou com 1 ano, ascendência santomense).

"Acho que somos todos iguais, acho eu, só tirando a língua, cada um fala como quer, de resto somos todos iguais, é o que eu penso." (Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana).

5. Quem discrimina quem no espaço escolar

No contacto com os agentes escolares, os aspetos ligados à discriminação foram evitados e relatados de forma indireta. Os agentes associam mais facilmente, e frequentemente, a discriminação ao domínio do relacionamento entre as/os alunas/os; e são poucas as referências ao modo como esta pode marcar a prática docente ou as relações com os diversos agentes escolares.

"às vezes, eles são rivais entre si, eles não aceitam... É engraçado nós, às vezes, vemos dois *escurinhos* a dizer, 'tu és *preto* e eu não sou', quando ele também é, só que é um bocadinho mais claro. Eles também são um bocadinho racistas e, às vezes, não se aceitam entre eles." (Psicóloga, Escola Loures).

"Acho que há muitos alunos que são de várias nações e acho que entre eles têm muita rivalidade e não devia haver. Porque nós somos todos humanos e não só, não interessa a cor, mas eles têm as cores, *escurinhos* têm mais rivalidade com os *brancos*, do que nós com eles. Eles têm a mania que é ao contrário. Eu acho que isso não devia existir, era uma mudança que devia ser feita. Nós, eu falo por mim, nós tentamos... A gente até agarrar um braço, eles nem querem que a gente os agarre. 'A senhora não se encoste a mim!'. Eles é que se sentem

mais revoltados com a cor, não somos nós." (Auxiliar de ação educativa, Escola Sintra).

Há o assinalar de uma certa hipersensibilidade e até vitimização por parte das/os alunas/os diferenciados etnicamente, de difícil gestão quotidiana. O discurso dominante tem sempre um pendor igualitário, mas denota, em simultâneo, fortes marcas diferencialistas de base cultural.

"Eles também, os próprios alunos, denotam um bocadinho essa situação. Porque se um professor lhes chama a atenção, eles começam a dizer que o professor é racista. Mas eu tanto chamo a atenção a um aluno *branco* como chamo a atenção a um aluno *de cor*... Mas, às vezes, a ideia deles é logo que nós estamos a ser racistas. Eles falam comigo, falam de determinados professores e dizem mesmo isso. Eu acho que está um bocadinho interiorizado neles essa situação e que não é tanto isso, porque nós temos que chamar a atenção quando eles se portam mal. Tanto chamamos a atenção a uns como a outros. Mas eles encaram isso de uma forma diferente. Tem a ver com a cultura que eles têm em casa, penso que vem um bocadinho daí. A própria cultura faz com que eles tenham este tipo de atitude." (Direção de turma 1, Escola Sintra).

"E eu falo quanto a mim, eu não tenho problemas com a *cor*, porque nós não temos culpa de nascer como nascemos. (...) Os *de cor* são os mais revolucionários. Os dos países de leste já não são tanto. É verdade. Nem os chineses, vá... A gente chama-lhes os *chinitas*, esses já não são tanto. Estes, os *de cor*, são mais. Os chineses são mais calmos,

são mais parecidos connosco. Eu acho que a revolta é só nos *de cor*, que é uma pena, porque nós temos cá muitos. A escola está só quase feita com *gente de cor*. É uma pena eles serem assim. Sempre em conflitos uns com os outros, enfim. (...) E depois é a revolta. Quando a gente vai atuar, é um *escuro* com um *branco*, pensam que a gente está a atuar pelo *branco*, mas não, a gente está a atuar pelos dois. E quer que os dois fiquem bem. E a revolta deles é que 'ah, se fosse *branco*, não fazia'. Não, aqui é tudo igual. Perante mim é." (Auxiliar de ação educativa, Escola Sintra).

"São *pretos*. É tudo *preto*. Como quer que eu saiba quem são? (...) Este [apontando para o aluno], apesar de onde vem, tem uns pais muito preocupados. Vêm sempre à escola. Quando a mãe não pode vir vem o pai. Quem dera a muitos *brancos* ter pais assim!" (Direção de turma, Escola Loures).

6. Ambientes simbólicos de escolarização

A presença de descendentes de imigrantes no espaço escolar parece ter uma relação inversa com o valor simbólico atribuído pela comunidade envolvente à escola: quanto maior é a presença dos primeiros, maior é o carácter problemático atribuído à mesma, e mais baixa será a sua posição na hierarquia de prestígio escolar local.

Na análise, procurámos compreender de que forma a diversidade é relacionada, pelos agentes escolares, com o ambiente de escola. A primeira chave de entendimento do ambiente de escola diz respeito às

origens sociais das/os alunas/os. A escola caracteriza-se e é reconhecida a partir do exterior sobretudo a partir das condições sociais da sua população.

"Nós temos uma faixa social que são muito... Que são, por norma, violentos, vivem em meios de grande violência. Há muito roubo, há muita ameaça, muita, muita luta, muita agressividade. (...) a imagem que se cria da escola é um pouco a escola que tem um foco de violência, não é uma escola segura." (Direção de turma 2, Escola Loures).

A chegada das populações com origem imigrante desafia a escola, e recoloca o seu foco de ação e intervenção. A dicotomia qualidade/inclusão emerge nos discursos: é identificada uma tensão entre o *trabalho para a inclusão* e o *trabalho para os rankings*. Assinala-se uma perda de qualidade das/os alunas/os, e dificuldades acrescidas em igualar o progresso, ou o ponto de chegada, de alunas/os com pontos de partida muito diferenciados.

"a gente tem vindo a exigir cada vez menos, ao longo dos anos. Eu já exigi muito mais há 10 anos atrás, do que exijo hoje aos meus alunos. Porque não têm, não conseguem, não são capazes. Acho que têm vindo a perder alguma qualidade, porque não têm concentração, não têm hábitos de trabalho, não fazem nada, não investigam nada. (...) eu noto que, há 10 anos, a escola tinha um perfil de alunos que era permitido trabalhar de uma forma diferente." (Direção de turma 2, Escola Loures).

"Depende do aluno, porque cada pessoa é diferente da outra, cada menino é diferente do outro. (...) Mas há meninos africanos que se integram depois com facilidade e há meninos africanos que mesmo depois de resolverem o problema da língua ainda mantêm uma agressividade, recusa e aí é preciso outras valências. (...) Tem a ver com o ambiente familiar, com a falta de carinho, com a falta de amor, com a necessidade de chamar a atenção. Então a escola aí tem uma função muito importante, nós também temos que dar algum colo. (...) Para esse menino se calhar o desafio é outro. O desafio é que ele não saia da escola antes de tempo. Os desafios não são iguais para todos os alunos da escola." (Presidente do Conselho Pedagógico, Escola Sintra).

Na descrição da diversidade de origens da população escolar emergem dois padrões: a problemática "africana" e as (novas) "minorias modelo" (por via do desempenho ou do comportamento). Há uma tendência de homogeneização das/os alunas/os em torno destes dois eixos; apesar das referências à importância da classe social (que não estão ausentes dos discursos). As/os alunas/os autóctones não são, regra geral, evocadas/os; ou são retratadas/os como mais heterogêneas/os, como podemos ver no depoimento seguinte.

"Os portugueses... Não há os problemas dos indianos nem dos *pretos*. Talvez haja outro tipo de problemas. Há aquele tipo de pessoas que são carentes de atenção, que o pai trabalha, a mãe trabalha ou está pouco tempo em casa, tudo isso. Têm talvez perspetivas mais elevadas. Os *brancos* são iguais a si próprios, os *brancos* talvez sejam mais

heterogéneos. Há aquele aluno malcriado e há aquele aluno, bom aluno. Enquanto a maioria dos indianos são todos bons alunos e todos alunos de 3, a maioria dos africanos serão um bocadinho turbulentos e alunos para o negativo, os *brancos* há de tudo. (Direção de turma 3, Escola Loures)

A população escolar de origem africana é descrita como a mais problemática do ponto de vista do desempenho escolar. Os agentes escolares descrevem esta população como a mais carenciada no que diz respeito aos recursos socioeconómicos e escolares, bem como a mais afetada pela instabilidade familiar e pelas dificuldades linguísticas. Os discursos incorporam, em graus variáveis, argumentos classistas e culturalistas.

"Já em relação à nossa maioria, que é os PALOP, as dificuldades são maiores. São maiores porque prende-se também com as carências económicas que, quando se juntam as duas é muito difícil. A pobreza. O ser imigrante e ser pobre. Porque o ser imigrante e ter depois capacidades económicas... Agora ser imigrante e ser pobre, é terrível, é uma conjugação terrível. É preciso muito, muito apoio. E é muito difícil fazer compreender uma criança ou até a família que a prioridade é estudar e ter livros quando não há é comida. Ou ter o comportamento adequado... Mas como é que pode ter o comportamento adequado se todo o resto da vida é desadequada?" (Presidente do Conselho Executivo, Escola Sintra).

"Os africanos, é muito diferente, porque, lá está, eles fazem filhos

muito cedo, muitos deles nem sabem quem é o pai, nem as mães sabem, depois as mães mudam de parceiro, e depois os pais vão-se embora, não lhes ligam, é muito problemático, muito problemático, muito, muito. Claro que há pessoas que pessoas negras, africanas bem formadas e tudo, mas geralmente têm vidas muito problemáticas. Que às vezes até lhe digo, eu não sei com aquelas vidas que eles têm, como eles às vezes conseguem ser como são, porque perante aquela vida as pessoas poderiam ser muito piores que aquilo que são. E é talvez o ambiente da escola e dos colegas que os faz travar. É do tipo de pessoas, que se não estivessem na escola, com aquele ambiente na casa não faço ideia do que seriam. Mas como vêm para a escola, são educados por nós, veem os colegas, veem tudo e limam um bocadinho as arestas, compreende?" (Direção de turma 3, Escola Loures)

A diversidade em ambiente escolar é entendida como uma inevitabilidade, um desafio acrescido, mas também, de forma mais moderada, como um recurso. Do ponto de vista retórico, quando diretamente questionados sobre se a diversidade é algo de positivo, os discursos dos agentes escolares refletem valores ligados ao ideal da inclusão social; mas o "outro" é retratado a partir da sua diferença e das suas carências.

"Eu penso que exige muito mais de nós, exige muito mais de quem está à frente desta escola, no sentido de todo o tipo de situações que ocorrem no dia-a-dia por resolver, enquanto que noutra tipo de escolas esses desafios não existem na mesma proporção com que existe aqui. Porque nós temos situações em que realmente é preciso andar

sempre a controlar, é uma escola muito grande, que tem imensos alunos e sendo mais homogéneo nunca dá origem a tantos conflitos como quando é heterogéneo. (...) Está tudo muito mais à flor da pele." (Direção de turma 2, Escola Sintra).

"Eu acho que é um enriquecimento para os alunos ditos 'normais', normais em termos do nosso país ou normais em termos cívicos e mentais. Porque eles veem que há outros diferentes. (...) é uma mais valia para a escola. Para a escola e propriamente para os alunos que têm esses colegas nas turmas, são mais solidários. Pronto sabem que a vida não é igual para todos, não é fácil para os outros. Quer seja por serem de raças diferentes, quer seja por terem deficiências, não é igual para todos a vida, e habituam-se a ajudá-los, eu acho que isso é importante." (Direção de turma 5, Escola Sintra).

Reflexões finais / Conclusões

Examinámos, no presente artigo, as perceções sobre diversidade e discriminação em ambiente escolar, a partir das perspetivas de alunas/alunos filhas/os de imigrantes e de diversos atores escolares. As e os alunos com origem imigrante entrevistadas/os confrontam-se e gerem quotidianamente preconceitos relacionados com os seus traços fenotípicos. São profusamente remetidas/os para a origem dos pais nas interações e representações dominantes em ambiente escolar. As/os alunas/os com origem nos PALOP são incluídas/os pelos atores numa "problemática africana", e entendidas/os como em situação de

défi ce acumulado. A sua presença "marca" os ambientes de escola e desvaloriza a posição das escolas nas hierarquias de prestígio.

Entre agentes escolares, a diversidade de origens é percecionada sobretudo como uma exigência acrescida, não um recurso. Os discursos de professoras/es, dirigentes e funcionárias/os permitiu recolher, de forma muitas vezes impressionista, o efeito de *espelhamento social* assinalado por Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2001), que atravessam o quotidiano escolar. As representações dominantes dos agentes escolares homogeneízam as e os descendentes ou diferenciam-nas/os em torno de ideais estereotipados. A diversidade é, em alguns planos discursivos, um recurso, mas, na prática, sempre uma dificuldade. As retóricas igualitaristas e diferencialistas, classistas e culturalistas tendem a acumular-se e alternar-se, e o "outrismo" homogeneizante sobrepõe-se à possibilidade de uma pluralidade de reportórios identitários individuais.

Por fim, constata-se uma (quase) ausência de narrativas sobre justiça social através da educação, e de referências à necessidade de uma educação emancipadora. Os agentes escolares desempenham um papel crucial na promoção de resultados educativos mais equitativos nos es-

tudantes mais vulneráveis, e essa promoção não é dissociável do desenvolvimento de uma educação para a justiça social que é a raiz do ensino e da escolaridade numa sociedade democrática. Neste sentido, uma educação antirracista deve necessariamente incluir a formação das/os própria/os professores e agentes escolares. Só *devidamente preparadas/os* poderão contextualizar de forma deliberada e consciente a sua prática educativa no âmbito dos padrões de injustiças sociais que prevalecem na sociedade e reconhecer as interconexões entre as questões sociais mais amplas de poder, privilégio e justiça e os esforços educacionais empreendidos dentro das suas escolas e salas de aula individuais.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Roldão, C. (2019). The (mis) education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps?. *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 27-55.
- Adams, M., Bell, L. A. & Griffin, P. (eds.) (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.
- Araújo, M., Maeso, S. R. (2010). O Eurocentrismo nos Manuais Escolares de História Portugueses. *Estudos de Sociologia (UNESP)*, 15(28), 239-270.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education em Adams, M., Bell, L.A. & Griffin, P. (eds.). *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp.3-26). New York: Routledge.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Post-socialist" Condition*, London, Routledge.
- Gillborn, D. (1997). Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: racism, ethnicity, and variability in achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3), 375- 393.
- Holdaway, J., Crul, M. & Roberts, C. (2009). Cross-national comparison and outcomes for education of the second generation. *Teachers College Records*, 111(3), 1381-1403.
- Kristen, C., Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343-366.
- Malheiros, J. M. (1998). Minorias étnicas e segregação nas cidades - uma aproximação ao caso de Lisboa, no contexto da Europa mediterrânica. *Finisterra*, 33(66), 91-118.

- Mateus, S. (2014). *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105.
- Padilla, B. (2011). Recriando identidades juvenis entre jovens de descendência africana na Área Metropolitana de Lisboa. In Pais, J. M., Bendit, R. & Ferreira, V. S. (orgs), *Jovens e Rumos* (pp. 159-180). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Peterson, A., Hattam, R., Zembylas, M. & Arthur, J. (ed.) (2016). *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*. London: Palgrave Macmillan.
- Portes, A., MacLeod, D. (1999). Educating the second generation: determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25, 373-96.
- Portes, A., Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- Raposo, O. (2010). "Tu és rapper, representa Arrentela, és red eyes gang': sociabilidades e estilos de vida de jovens do subúrbio de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 64, 127-147.
- Schoorman, D., Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': the challenge to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education*, 21(1), 79-85.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade - O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, T., Mateus, S., Rodrigues, E., & Nico, M. (2011). *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.
- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S. & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior*. Lisboa: Alto-Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.)
- Strand, S. (2011). The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal*, 37(2), 197-229.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*, Cambridge. Harvard University Press.
- Vala, J, Ferreira, V. S., Lima, M. E., & Lopes, D. (org.) (2003). *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*. Oeiras: Celta/IPJ.
- Vala, J. (2004). Processos identitários e gestão da diversidade, in ACIME (ed.), *I Congresso Imigração em Portugal - Diversidade-Cidadania – Integração*. Porto: ACIDI.