

**A VEZ E A VOZ DE CRIANÇAS E JOVENS:
olhares sobre a multiculturalidade**

Iana Mamede Accioly

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Maio, 2012

**A VEZ E A VOZ DE CRIANÇAS E JOVENS:
olhares sobre a multiculturalidade**

Iana Mamede Accioly

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

Lisboa
Maio, 2012

Dedico este trabalho à minha mãe, meu referencial de vida, pelo incentivo, ajuda, amor e por me ensinar a viver.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo milagre da vida, pela iluminação divina e bênçãos que recebo todos os dias.

A **minha mãe, Vera** pelo modelo de mulher, mãe, profissional. Pelo incentivo e por acreditar na minha capacidade. Pelo olhar cuidadoso e contributos na minha dissertação. Pela dedicação, amor e apoio dado à minha filha. Por me fazer acreditar que todo sonho é possível desde que nos engajemos e dediquemos para a sua concretização.

A **minha filha, Dara** pela compreensão da minha ausência e por acreditar no meu amor incondicional independente da distância.

Ao **meu irmão, Enio** pelo incentivo e força para que eu conseguisse chegar até o fim deste trabalho.

A **meu noivo, Nuno**, pela paciência, amor, compreensão das minhas ausências e por me dar todo o apoio necessário nessa minha trajetória.

A **minha amiga Rosane Bronzo** por compartilhar momentos de aprendizagem e de reflexão e pela amizade, companheirismo e ajuda nas horas mais difíceis.

A **minha prima, Nara** por me acompanhar às escolas nos momentos das entrevistas e por partilhar seus pontos de vista relativos à minha investigação.

Aos **meus “sogros”, Lina e Teixeira** pelo carinho, por me acolher em seu lar e por me proporcionar um ambiente aprazível, alegre e aconchegante.

A **meu amigo Alê**, pela disponibilidade e ajudas prontamente dadas sempre que solicitadas, pela amizade e pelos momentos de descontração.

A **minha amiga Márcia**, pelo acolhimento em Lisboa, pela amizade e por me ajudar em todos os trâmites necessários para o ingresso no mestrado.

A **minha prima Ticiania**, por me ajudar no momento final do meu trabalho, nas questões “informáticas”.

A **Dra. Hermínia**, do Ministério da Educação de Lisboa, pela atenção e prontidão em me ajudar a ter acesso às escolas.

A minha professora e orientadora Doutora Maria do Carmo, por acreditar no meu potencial, pelo incentivo, contributos teóricos e por me tranquilizar nos momentos de angústia.

A escola, à diretora, à coordenadora pelo esforço em reunir os alunos do Ensino Secundário.

A Vera Baptista pela disponibilidade e prontidão em organizar o local das entrevistas cuidadosamente assim como convidar os alunos do 2º e 3º ciclos para participarem da investigação.

Aos alunos participantes pela colaboração e debate pautado em um olhar crítico e reflexivo da realidade.

A Joana Valente, por me ajudar no momento das transcrições e assim fazer-me entender em vários momentos as falas dos participantes portugueses.

A Dione Benevides, pela revisão e correção cuidadosa do meu “abstract”.

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo principal conhecer e analisar o olhar das crianças e jovens a respeito do conceito “multiculturalidade” e das problemáticas subjacentes às relações interculturais. A investigação encontra justificativa no facto do mundo estar cada vez mais multicultural e da sua intensificação em decorrência principalmente da mundialização e dos consequentes acordos internacionais. Desse modo faz-se necessário compreendermos as dinâmicas geradas pelos processos multiculturais e pelas ações e olhares das próprias crianças e jovens e percebermos as implicações nas interações com pessoas de outras culturas. Assim, nosso intento é que o presente trabalho possa contribuir para ampliar a discussão junto a educadores acerca das questões subjacentes ao fenómeno gerado pela multiculturalidade, a fim de que estes possam desenvolver uma práxis pedagógica mais consciente e preocupada em promover um ambiente aprazível, respeitoso e equitativo em termos educacionais. A investigação foi dividida em duas partes: a teórica e a empírica. A primeira tratou de conceitos referentes às compreensões de cultura, contextualização da multiculturalidade, discussões acerca do multiculturalismo, educação multicultural e outras questões implicadas na problemática gerada pela multiculturalidade, como a construção da identidade e de comportamentos preconceituosos. A segunda parte, metodologicamente falando, ancorou-se na abordagem qualitativa, na perspectiva fenomenológica e teve como público-alvo três grupos de crianças e jovens provenientes de diferentes intuições de ensino em Lisboa, divididos de acordo com os níveis escolares: 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário realizada em novembro e dezembro de 2011. Teve como instrumentalização de coleta dos dados o questionário sócio-demográfico, imagens e gravações em áudio da técnica do Grupo Focal. Os resultados acerca dos sentimentos positivos ou negativos despertados pelas imagens mostradas relativamente às três culturas escolhidas, constataram que concernente à cultura indiana 14/18 afirmam terem um sentimento positivo, em relação à cultura portuguesa somam-se 13/18 e da cultura africana 11/18 têm esse sentimento. Quanto ao Grupo Focal constatamos que os pais comumente orientam seus filhos a não discriminarem ninguém e com exceção de um caso, os pais de uma maneira geral não impedem o convívio dos seus filhos com pessoas de outras culturas. Todos os entrevistados conhecem e acreditam ser importante conviver com pessoas de outras culturas, embora aleguem que as diferenças culturais não importam, alguns testemunhos apontam para a dificuldade de convivência e interação por conta dessas diferenças, justificando serem culturas “estranhas”, questões religiosas e não ser falante da língua. A realização dessa investigação parece permitir-nos afirmar que entre os grupos há um misto de sentimentos, hora apontando para a importância e valorização da pluralidade cultural, ou seja, da multiculturalidade, e consequentemente o convívio entre todos, e por outro lado a problemática desta interação tendo em vista as especificidades de cada grupo cultural e dos estereótipos incorporados, não obstante, em vários casos, inconscientes.

Palavras-chave: multiculturalidade, multiculturalismo, educação multicultural.

ABSTRACT

The present study has the main purpose of knowing and analyzing the point of view of children and young people about the concept of *multiculturalism* and the issues underlying intercultural relations. The research finds justification in the world that is increasingly multicultural and its mainly due to increased globalization and the consequent international agreements. Because of this it is necessary to understand the dynamics generated by the processes and the actions and multicultural perspectives of children and young people themselves and realize the implications for interactions with people from other cultures. So our intent is that this work can contribute to broaden the discussion with educators about the issues underlying the phenomenon generated by multiculturalism so that they can develop a teaching practice more aware and concerned to promote a pleasant, respectful and fair environment in educational terms. The investigation was divided into two parts: theoretical and empirical. The first treated concepts related to understandings of culture, the multicultural context, discussions about multiculturalism, multicultural education and other issues involved in the problems generated by multiculturalism, such as the construction of identity and prejudiced behavior. The second part, methodologically speaking, was anchored in the qualitative approach, the phenomenological perspective and had the audience of three groups of children and young people from different teaching institutions in Lisbon, divided according to grade levels: 2nd cycle 3rd cycle and Secondary Education held in November and December 2011. This was to provide tools for data collection socio-demographic questionnaire, images and audio recordings of the focus group technique. The results about the positive or negative feelings aroused by the pictures shown for all three crops chosen, found that Indian culture regarding the 14/18 claim to have a positive feeling about the Portuguese culture are added and 13/18 of African culture 11/18 have this feeling. As for the focus group found that parents often advise their children not to discriminate against anyone, except for one case, parents generally do not prevent their children from socializing with people from other cultures. All respondents believe it is important to know and cohabit with people from other cultures, although they argue that cultural differences do not matter, some evidence, points to the difficulty of coexistence and interaction due to these differences, justifying that cultures are "strange", have religious issues and not being a speaker of the language. The development of this research allows us to say that between these groups there is a mixture of feelings, pointing to the importance and valuing cultural diversity, in other words, multiculturalism and hence the interaction between all, and secondly the problem of interaction with a view to the specifics of each group and cultural stereotypes embedded, however, in many cases unconscious.

Palavras-chave: multiculturalism, multicultural education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice geral.....	viii
Índice de quadros.....	x
Índice de anexos.....	xi
Introdução.....	1

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Multiculturalismo.....	5
I. 1. Perspectivas e compreensões acerca de cultura.....	5
I. 2. Contextualização da multiculturalidade.....	10
I. 3. Conceito de multiculturalismo.....	11
I. 4. Educação multicultural.....	14

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II

Perspectiva metodológica.....	22
II. 2.1 Metodologia.....	22

II. 2.2	Descrição do estudo	25
II. 2.2.1	Caracterização da população	25
II. 2.2.2	Procedimentos e instrumentos para recolha de dados ...	25
II. 2.2.2.1	O questionário sócio-demográfico.....	26
II. 2.2.2.2	Dinâmica de imagens	26
II. 2.2.2.3	O grupo focal	27
II. 2.3	Limitações do estudo	29

CAPÍTULO III

Resultados e discussão	31
III. 3.1. Questionário sócio-demográfico.....	31
III. 3.1.1. Análise dos resultados	31
III. 3.2 Dinâmica de imagens.....	32
III. 3.2.1. Análise dos resultados	32
III. 3.3 Grupo Focal	33
III 3.3.1. BLOCO: Herança cultural	33
III. 3.3.2. BLOCO: Cultura e multiculturalidade.....	36
III. 3.3.3. BLOCO: Convívio e escolha dos amigos.....	45
III. 3.3.4. Análise dos resultados	56
Conclusões e recomendações	58
Bibliografia	61
Anexos.....	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição por gênero	25
Quadro 2: Distribuição por nível de escolaridade	25
Quadro 3: Dados gerais dos entrevistados do 2º ciclo.....	71
Quadro 4: 1ª e 2ª questão do questionário - 2º ciclo.....	71
Quadro 5: Dados gerais dos entrevistados do 3º ciclo.....	72
Quadro 6: 1ª e 2ª questão do questionário - 3º ciclo.....	73
Quadro 7: Dados gerais dos entrevistados do Ensino Secundário.....	73
Quadro 8: 1ª e 2ª questão do questionário – Ensino Secundário	74
Quadro 9: Respostas da dinâmica de imagens - 2º ciclo	75
Quadro 10: Respostas da dinâmica de imagens - 3º ciclo.....	76
Quadro 11: Respostas da dinâmica de imagens – Ensino Secundário.....	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Dimensões da educação multicultural	64
Anexo II: A escola como um sistema	65
Anexo III: Autorização para o uso de voz e imagem - modelo.....	66
Anexo IV: Questionário Sócio-demográfico - modelo.....	67
Anexo V: Papel para preenchimento de sentimentos – imagens - modelo	68
Anexo VI: Entrevista do grupo Focal	69
Anexo VII: Questionário sócio-demográfico - respostas	71
Anexo VIII: Dinâmica de imagens- respostas	75

INTRODUÇÃO

A expansão das migrações na contemporaneidade sob a lógica da globalização tornou-se um fenómeno mundial atingindo os países europeus, a América Latina e outros. Em Portugal, mais especificamente, o fluxo imigratório vem se intensificando desde a década de 1990, formando um mosaico de culturas, ou seja, uma sociedade cada vez mais multicultural. Isso deve-se principalmente à mundialização¹ e aos consequentes acordos internacionais.

Candau (2008: 45) considera que hoje estamos assistindo a uma *mudança de época* e não simplesmente a uma *época de mudanças significativas e aceleradas*. Essa mudança, muito mais profunda, traz problemáticas importantes no campo educacional que necessitam ser repensadas. Para a autora, uma delas consiste na *problemática da igualdade e dos direitos humanos em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais* (idem: 45).

Nesta perspectiva, os direitos humanos, até então entendidos no âmbito individual, centrados em questões cívicas e políticas, precisam ser ressignificados e ampliados, considerando agora direitos voltados à coletividade.

Assim, a escola, inserida neste contexto, e enquanto local de socialização, formação de valores e espaço significativo e real onde as interações fatalmente acontecem, vê-se na necessidade, antes de tudo, de mudar suas práticas pedagógicas até então monoculturais e preocupadas com a homogeneização dos alunos. Exige portanto uma proposta voltada à coletividade e inclusão, visto que o sistema escolar português tem atendido crianças e jovens de vários países gerando assim uma realidade multicultural, onde diferentes culturas convivem e interagem entre si.

Dentro dessa perspectiva, a presente investigação tem como temática central a multiculturalidade, mais especificamente o olhar de crianças e jovens sobre estas questões, tendo em vista a importância de construirmos conhecimento a partir destes olhares, contrariamente a maioria dos estudos (artigos, tese e dissertações) que tratam fundamentalmente de assuntos voltados para a implementação de práticas interculturais nas escolas ou de questões voltadas à formação de professores, normalmente sob o olhar

¹ Ortiz (1994) distingue globalização de mundialização. A primeira seria mais voltada à economia, à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial (p. 16) e a segunda seria um fenómeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais (p. 30).

do adulto. No entanto, parece-nos fundamental suscitar questões que dêem voz às crianças e jovens, tendo em vista que estes não são passivos perante as transformações do mundo e sim agentes efectivos. Sabemos assim que as crianças e jovens não somente vivem no mundo, mas atuam sobre este e assim estão permanentemente participando da transformação da realidade, seja no âmbito social, pessoal, cultural e inclusive educacional.

Desse modo, compreender os comportamentos de crianças e jovens, pautados no seu modo de ser, viver e pensar são fundamentais para desvelar muitas problemáticas geradas pela multiculturalidade, como a questão do preconceito e com isso de atitudes discriminatórias assim como a desvalorização de outros saberes ou culturas que não a própria.

O interesse pela temática surgiu a partir de duas grandes paixões: a paixão por crianças e a paixão pelas questões culturais. A primeira advém da nossa experiência de trabalho e por termos desenvolvido nessa trajetória uma sensibilidade para ouvir o que as crianças pensam e têm a dizer concernente aos seus sentimentos, desejos, conhecimentos, visões de mundo. A segunda paixão começou a ser delineada quando morámos em Londres e pudemos perceber a importância das relações interculturais para a ampliação da visão do mundo e a dificuldade que percebemos em se respeitar outras culturas. Outro ponto fundamental consiste na minha atual vivência cotidiana como mãe de uma criança imigrante e estudante de uma escola em Lisboa com grande diversidade cultural.

O desejo em realizar essa investigação, no entanto, ganhou forças a partir da disciplina da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, do Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Nova de Lisboa, a qual despertou também o interesse pela atenção ao olhar das crianças e jovens concernente à multiculturalidade. Outro fator importante consistiu na participação do Projectos Vozes, na Universidade de Lisboa, sob a coordenação de Isabel Freire.

Salientamos que, por sermos de nacionalidade brasileira, tentámos o mais possível utilizar o português de Portugal.

Deste modo, na presente investigação questionamo-nos quanto à preparação não somente da sociedade, mas principalmente da escola. Esta, além de envolver o trabalho dos professores os quais lidam com diferentes realidades, deve também estar comprometida com a construção do conhecimento e do olhar dos alunos frente a essa realidade e a forma como lidam com a pluralidade cultural. Assim, a presente

investigação pretende captar as percepções que crianças e jovens portugueses têm em relação às outras pessoas de outras culturas.

Nosso intento é que o presente trabalho possa contribuir para ampliar a discussão junto a educadores acerca das questões subjacentes ao fenômeno gerado pela multiculturalidade a fim de que estes possam desenvolver uma práxis pedagógica mais consciente e preocupada em promover um ambiente aprazível, respeitoso e equitativo em termos educacionais.

Para tanto definimos alguns objetivos específicos os quais nortearam a nossa investigação quanto ao olhar das crianças frente à diversidade e sua relação com os colegas advindos de outra cultura.

Objectivo Geral:

- Conhecer o que as crianças e jovens pensam a respeito do conceito “muticulturalidade” e do que há subjacente às relações interculturais.

Objetivos Específicos:

- Conhecer o *pensamento* das crianças e jovens sobre o significado de multiculturalidade.
- Investigar como as relações interculturais se estabelecem em suas vidas, como se relacionam entre si (vínculos com pessoas de diferentes grupos étnico- culturais)
- Compreender a visão que a criança e o jovem têm a respeito do outro (do mesmo grupo ou de diferentes grupos étnico -culturais).
- Discutir se a história de vida, valores e crenças do/a aluno/a influi no *pensamento* a respeito das relações com os colegas.

A partir da definição dos nossos objetivos, elencamos algumas categorias teóricas fundamentais para basilar nossa análise, as quais estão fundamentadas na linha pedagógica baseada na psicologia social, antropologia e sociologia; são elas:

- Cultura
- Multiculturalismo

- Educação multicultural

A primeira aborda as diferentes compreensões acerca da cultura, realizando uma breve retrospectiva da origem do conceito. A segunda, tendo em vista a polivalência do termo multiculturalismo, trata das diversas significações que lhe são atribuídas, a qual nos permitiu delimitar nosso posicionamento teórico e compreendê-lo como objecto de ações e estratégias políticas mormente no campo da educação multicultural. A terceira nos trouxe uma compreensão dos limites e possibilidades da educação multicultural de acordo com as problemáticas vivenciadas hoje pela escola.

O presente estudo está estruturado e organizado da seguinte forma: Na primeira parte trazemos as discussões de cunho teórico, as quais servirão de substrato para interpretação dos dados objecto da investigação e contempla um capítulo. Este está dividido em 4 ítems: 1. 1. Perspectivas e compreensões acerca de cultura, 1.2. Contextualização da multiculturalidade, 1.3. Conceito de multiculturalismo e 1.4. Educação multicultural.

Na segunda parte, capítulo II, explicitamos nossas estratégias metodológicas aplicadas na investigação empírica, apresentando os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e perspectiva fenomenológica, nossa opção metodológica para análise de dados sendo ela a análise de conteúdo, procedimentos e instrumentos para recolha de dados e limitações do estudo. No capítulo III apresentamos os resultados e a análise de dados considerando o questionário sócio-demográfico, as imagens e as entrevistas do Grupo Focal. Nas considerações finais apresentamos reflexões e recomendações pertinentes à problemática abordada.

CAPÍTULO I: MULTICULTURALISMO

I.1. Perspectivas e compreensões acerca de cultura

A definição de cultura é imprescindível para que possamos compreender a multiculturalidade.

O conceito de cultura é bastante amplo e portanto apresenta diferentes interpretações de acordo com o contexto. Podemos falar de cultura popular, cultura de classe, cultura política, cultura empresarial, cultura dominante, dentre outras. Assim, não pretendemos debruçarmo-nos em desvendar ou explicitar esse leque de interpretações, não obstante restringiremo-nos em abordar alguns aspectos que permitam uma compreensão geral de cultura tendo em vista o ser humano como ser cultural, pois, como coloca Cuche (1999: 9): *O homem é essencialmente um ser de cultura.*

O processo de hominização, iniciado em torno de quinze milhões de anos caracterizou-se pela *passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural a uma adaptação cultural* (p. 10). A cultura, desse modo, proporciona uma adaptação do homem ao meio assim como possibilita que o meio adapte-se a ele próprio de acordo com suas necessidades, tornando assim possível a transformação da natureza.

Cuche ressalta ainda que *nada é puramente natural no homem* (p. 11) e que a noção de cultura vem justamente mostrar que as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos não tem consistência.

No entanto, para compreendermos a noção de cultura, é necessário fazermos uma breve retrospectiva² acerca da evolução semântica³ e origem do conceito.

Cultura é uma palavra antiga, vinda do Latim e utilizada no século XIII, na França, relacionada ao cuidado com o campo ou gado. *Aparece para designar uma parcela de terra cultivada* (Cuche, 1999: 19).

No século XVI sua conotação muda, antes significando um estado (da terra cultivada) e agora uma ação (o ato do cultivo). Em meados deste século, cultura passa a estar relacionada com as faculdades intelectuais, ou dito de outro modo, com o desenvolvimento dessas faculdades.

² Preocuparemos-nos em pontuar os aspectos que explicitem a formação do conceito nas Ciências Sociais.

³ Segundo Cuche (1999: 18) *a evolução de uma palavra deve-se de fato, a inúmeros fatores que não são todos de ordem linguística. Sua herança semântica cria uma certa dependência em relação ao passado nos seus usos contemporâneos.*

Até o século XVIII, a evolução do conceito esteve relacionado à língua e não a ideias. A partir de então, o pensamento de cultura modifica-se, antes visto como ação (ação de instruir) à cultura como estado (estado do espírito cultivado pela instrução). (Cuche, 1999). Há aqui uma oposição entre natureza e cultura.

Um ponto interessante é que o termo cultura até agora era utilizado somente no singular, refletindo desse modo, valores universalistas e humanistas. Há uma incorporação da ideologia iluminista e a palavra agora volta-se a ideias progressistas. Assim, passa-se a acreditar que *o progresso nasce da instrução, isto é, da cultura* (idem: 21).

Esta perspectiva do conceito de cultura aproxima-se do significado da palavra civilização. De acordo com o autor, *as duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico, refletem as mesmas concepções fundamentais* (idem: 21); no entanto vale ressaltar que elas não possuem o mesmo significado, pois a primeira relaciona-se com os progressos individuais, enquanto a segunda prima pelos processos colectivos.

O termo civilização ganhará uma nova acepção devido à influência dos burgueses reformistas, assim sua definição voltar-se-á ao *processo de melhoria das instituições, da legislação, da educação* (idem: 22), mostrando deste modo uma profunda ligação com os ideais progressistas.

Mediante a separação do pensamento filosófico do teológico, os significados das palavras ‘cultura’ e ‘civilização’ mudam, pois o homem passa a ser visto como centro de reflexão e do universo⁴, aparecendo com isso a ideia de ‘ciência do homem’. Nasce também o termo ‘etnologia’ como a disciplina que estuda *a história dos progressos dos povos em direção à civilização* (idem: 23).

Final do século XVIII e início do século XIX, há um debate entre alemães e franceses acerca desses conceitos⁵ e que perdurará até o século XX. Consiste, assim, na defesa de cada um, acerca da sua concepção de cultura, uma particularista e outra universalista. Estes dois modos de conceituar estão na base das duas maneiras de definir cultura nas ciências sociais contemporâneas (Cuche, 1999).

⁴ Passagem de uma visão cosmocêntrica para a visão antropocêntrica.

⁵ *A idéia alemã de cultura evolui então pouco no século XIX sob a influência do nacionalismo. Ela se liga cada vez mais ao conceito de "nação". A cultura vem da alma, do gênio de um povo. A nação cultural precede e chama a nação política. A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade (...) Na França, "Cultura" se enriqueceu com uma dimensão coletiva e não se referia somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Passou a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, mas em um sentido geralmente vasto e impreciso* (Cuche, 1974: 28 e 29).

Sob o ponto de vista antropológico, a primeira definição do conceito de cultura⁶ foi formulado por Edward Tylor⁷, em seu livro *Primitive Culture*, 1903.

*Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society*⁸ (p.1).

O autor coloca ainda que as diversas culturas podem ser analisadas sob os mesmos princípios⁹, pois as civilizações seguem padrões de desenvolvimento similares, mesmo que estes estejam geograficamente ou temporalmente separados.

Como crítica ao evolucionismo surge o Método Comparativo desenvolvido por Franz Boas (1858-1942: 280), o qual defende, que

the comparative method can hope to reach the results for which it is striving only when it bases its investigations on the historical results of researches which are devoted to laying clear the complex relations of each individual culture.

Propõe, no entanto, que no lugar do método comparativo¹⁰ ‘puro e simples’ haja uma comparação dos resultados a partir de estudos históricos e da compreensão dos efeitos psicológicos e dos meios ambientes (Laraia, 2001).

As teorias modernas de cultura foram aprofundadas e explicitadas por Roger Keesing em seu livro *Theories of Culture* (1974). Este coloca que *an important expansion of cultural theory has come from viewing cultura in evolution perspective* (Keesing, 1974: 73).

Keesing acredita que o maior desenvolvimento vem das abordagens evolucionárias/ ecológicas para a cultura como sistemas adaptativos. (Tradução nossa, p. 75). Desse modo, o autor ao abordar cultura como um sistema, divide em duas grandes vertentes: a neo-evolucionista tendo como mentor Leslie White, e criativamente

⁶ Vale ressaltar, no entanto, que a ideia de cultura é anterior, já mencionada por outros estudiosos, como Lodke, Harris, Turgot, Rousseau. (Laraia, 2001)

⁷ O contexto histórico que viveu e realizou suas produções, século XIX, década de 60, sofreu grande influência da Teoria Evolucionista.

⁸ Tradução: *Cultura ou civilização, tomada em seu sentido mais amplo e etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.*

⁹ *The condition of culture among the various societies of mankind, in so far as it is capable of being investigated in general principles, is a subject for the study of laws of human thought and action* (p.1)

¹⁰ Boas (1858-1942) esclarece que o método comparativo e o método histórico vêm travando uma luta por supremacia ao longo do tempo.

reformulada por Sahlins, Rappaport, Vayda, Harris, Carneiro e por arqueólogos voltados à teoria da mente como Binford, Flannery, Longacre, Sanders, dentre outros. (idem: 75). Mesmo com divergências em vários aspectos, concordam em alguns pressupostos gerais, tais como a visão da cultura como um sistema, socialmente transmitido por padrões de comportamentos, que servem para relacionar as comunidades humanas às suas bases ecológicas. Outro ponto fundamental de concordância consiste em ver que a mudança cultural é primeiramente vista como um processo de adaptação e que equivale à uma seleção natural.

A outra vertente também de destaque pauta-se nas teorias idealistas, cujos estudiosos vêem a ideia de cultura sob três perspectivas analíticas: sistema cognitivo, sistemas estruturais e sistemas simbólicos.

A primeira com os ‘novos etnógrafos’ e tendo como um dos seus estudiosos W. Goodenough, os quais abordam a ideia de cultura enquanto um sistema de conhecimento. A segunda, com Lévi-Strauss, que vê a cultura como *sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana* (Laraia, 2001: 61) e considera o surgimento desta a partir da elaboração das primeiras regras e normas pelo homem. Por fim a cultura como sistemas simbólicos, com Clifford Geertz e David Schneider, os quais colocam que todos estão geneticamente preparados para receberem cultura.

Laraia (2001: 62) corrobora com a ideia de Geertz e Schneider ao considerar que *a criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer cultura existente. Essa amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer.*

Além de concordarmos com a ideia de cultura sob o ponto de vista simbólico, tendo em vista que o homem age sob o mundo mediatizado por signos e símbolos, acreditamos ser pertinente apontar outro ponto de vista que vem enfatizar outros aspectos relevantes para a concepção de cultura, como o da psicologia social.

Silva (2008) aponta que Triandis (1992) faz a distinção de cultura sob duas perspectivas: cultura objectiva (voltada aos aspectos visíveis como alimentação, vestuário, artefactos produzidos) e cultura subjectiva (que são os aspectos invisíveis, ou seja, normas, valores, atitudes).

O referido autor, psicólogo social¹¹, esclarece que os indivíduos podem atribuir significados diferentes às coisas (ou eventos) de acordo com sua cultura. Aponta ainda que *culture is transmitted through language and the modeling of behavior when conditions permit humans to communicate through shared language, by living in the same historic period, and when they are sufficiently proximal to influence each other* (2002: 135). Desse modo, a partir da cultura e da interação os comportamentos se delineiam e se formam.

O interação e o convívio entre culturas diferentes trazem a tona várias discussões, principalmente no campo educativo.

Candau e Moreira (2003: 159) ao discutir sobre as problemáticas das relações entre escola e cultura, esclarece que *não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente do momento histórico em que se situa*. Assim, nenhuma prática pedagógica é neutra nem “desculturalizada”.

A cultura é construída historicamente e socialmente. A escola enquanto instituição cultural configura-se, desse modo, como um espaço mediatizador, transmissor de ideias, estimulador do pensamento crítico e facilitador da socialização entre diferentes grupos culturais. Assim, a relação da cultura com educação, tendo a escola como entidade mediadora, estabelece-se a partir da transmissão desses saberes, da produção, modos de ser, viver, ver e estar.

Diante de todas as conceituações atribuídas à cultura, tendo em vista cada linha de pensamento, defendemos a ideia de Banks and Banks (2007: 8) ao afirmar que *the essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use, and perceive them*. Desse modo, o que diferencia uma pessoa de outra são seus valores, perspectivas e interpretações acerca das suas relações com as pessoas e do mundo.

¹¹ Triandis explicita que há várias dimensões da cultura, sendo estas: complexity, tightness, collectivism, individualism. Para maior aprofundamento ler: Harry C. Triandis and Eunhook M. Suh. Cultural influences on personality. Annu. Rev. Psychol. 2002. 53:133–60

I. 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA MULTICULTURALIDADE

A palavra Imigração - é bom lembrá-lo, não é uma palavra neutra e fria, é uma realidade que encerra pessoas, muito concretas, com as suas vidas, alegrias, esperanças e desejos. Por outro lado, é uma realidade viva, em movimento contínuo que não se deixa fixar nem parar. É um puzzle humano colorido, de inumeráveis cores, línguas, sabores, tradições, culturas, religiões. Por isso mesmo, não pede apenas uma resposta, mas respostas variadas e sucessivas, um puzzle que se vai construindo com o esforço de todos. (Vaz, 2003: 10)

Vivemos grandes transformações no âmbito tecnológico, social, político, econômico, cultural. A chamada ‘Era da Globalização’, configurada pela abertura de fronteiras e consequente diminuição de distâncias, nos trouxe mudanças radicais concernente às relações, sejam entre pessoas, culturas e principalmente mercadológicas. Aproximou assim, modos de ver, pensar, sentir e agir.

Entretanto, esta globalização, de certo modo, homogeneizadora de culturas, ideias e mercados é também contraditória, pois a partir dessa uniformização institui a ‘lógica do capital’ simplesmente voltada aos próprios interesses, desvalorizando e sobrepondo-se a quaisquer especificidades culturais.

Na tentativa de elucidar a intensidade da migração como uma consequência da globalização e, portanto promotora da constituição de sociedades plurais, Costa (2009: 97) aponta que *a miséria crescente das populações vai se instaurando, a desordem social vai se perpetuando e a escassez de recursos materiais atinge a classe média*. Desse modo, a busca de recursos por sobrevivência acaba por gerar um elevado fluxo de migrações das pessoas de países sub-desenvolvidos para aqueles economicamente mais desenvolvidos.

A imigração, em maior escala, em Portugal constitui um fenómeno relativamente recente, pois até a década de 60 do século passado o mesmo era um país predominantemente emigratório.

De acordo com o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (2009), a revolução de 25 de Abril de 1974 e à independência dos actuais países africanos de língua portuguesa tiveram um papel significativo nesta mudança. A década de 80 é marcada por um aumento inesperado do número de estrangeiros a residir em Portugal e a década

subsequente caracteriza-se pela consolidação e crescimento da população estrangeira residente.

O aumento populacional, marcado pela heterogeneidade cultural, induziu aos governantes implementação de leis criadas com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos imigrantes, assegurar sua integração e melhor gestão da diversidade cultural. No entanto, ressaltamos que essa “nova” situação ainda requer ações sociais e institucionais que, de facto, desenvolvam competências interculturais a fim de promover um convívio pautado na equidade e no respeito às diferenças.

I.3. CONCEITO DE MULTICULTURALISMO

A discussão acerca do multiculturalismo¹² está presente em pesquisas no campo da educação, sociologia, antropologia, filosofia a partir de diferentes pontos de vista, os quais se inter cruzam, como Silva (2008), Inglis (1995), Hall (2003), Santos (2003).

A questão da multiplicidade de culturas convivendo num mesmo espaço geográfico gerou discussões e em decorrência muitos posicionamentos¹³ foram adotados a fim de que a sociedade lidasse melhor com esse fenómeno. Acreditamos ser pertinente fazermos uma breve retrospectiva histórica para entendermos o momento atual e assim as políticas implementadas hoje.

Na década de 60 do século XX vivenciámos maior vigor da abordagem assimilacionista, a qual, de acordo com Silva (2008: 24), fundamenta-se *na convicção de que a cultura receptora é superior às outras e de que há toda a necessidade de adaptar os grupos étnicos minoritários ao modelo cultural dominante*.

Nesta perspectiva os grupos minoritários devem-se integrar na cultura hegemónica, tendo em vista uma política de universalização fundada no carácter monocultural.

Na década de 70 sucede a defesa da atitude integracionista, a qual opõe-se à anterior por acreditar que aquela nega a diferença. Segundo Silva (2008: 24) *pretende manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias, oferecendo-lhes o*

¹² Ressaltamos que o termo multiculturalismo pode designar um facto (coexistência de diferentes grupos culturais) ou uma política (medidas políticas postas em ação).

¹³ Posicionamentos que são reflexo de opções políticas, filosóficas, de acordo com cada momento e contexto histórico.

melhor da cultura dominante e promovendo, deste modo, a unidade através da diversidade.

Por fim, surge um posicionamento relativo a uma atitude pluralista, a qual enfatiza a interculturalidade. Ainda na concepção de Silva (2008), o pluralismo cultural rejeita tanto o racismo, enraizado no assimilacionismo, quanto a monocultura, a qual emerge do caldo de culturas. Assim defende que a escola tem como missão contribuir para que as gerações que chegam, desenvolvam *compromissos com seu grupo étnico e cultural, lutando pela legitimação e emancipação e pelo direito à escolha e controle do tipo de ensino que adotem* (idem: 26).

De acordo ainda com Silva (2008), a multiplicidade de culturas sempre existiu, no entanto, no século XX, a partir das guerras, migrações, abertura de fronteiras, ampliação dos meios de comunicação e da globalização, busca por trabalho e melhores condições de vida, abertura de mercados, desenvolvimento tecnológico entre outros fatores, esta experiência multicultural fortifica-se. Desse modo, segundo a autora, *a situação multicultural surge então, como resultado da existência de múltiplas culturas, num determinado contexto histórico e cultural* (idem: 17).

Assim, como surgimento de uma situação multicultural intensificada, é necessário um novo olhar e pensar sobre o mundo, ou seja, sobre as relações entre as diferentes culturas.

O movimento multicultural, então, foi constituído a partir de *uma reivindicação dos direitos humanos e civis por parte de grupos que, sentindo-se discriminados ou marginalizados de uma participação democrática, lutavam pela igualdade de oportunidades* (idem: 17). Apesar da polivalência do termo multiculturalismo, o importante é que, *uma das constantes da atitude multiculturalista consiste na afirmação da igualdade de valor de todas as culturas* (idem: 23).

No universo de debates a respeito dos enfoques e conceitos referentes ao multiculturalismo, segue algumas conceituações nas quais acreditamos serem pertinentes para a compreensão da realidade na qual estamos inseridos. Silva (2008), no entanto, aponta para a imprecisão e polivalência desse termo, por um lado significando ideias, ideologias ou uma situação cultural, por outro referindo-se as relações entre culturas.

Santos¹⁴ faz uma distinção entre o multiculturalismo conservador e aquele que ele defende, o multiculturalismo emancipatório. Assim, o primeiro consistiria em três aspectos: em não admitir a existência de outras culturas, senão como inferiores; em não admitir a etnicidade por acreditar que a cultura eurocêntrica não é étnica e por fim em não admitir a incompletude da sua cultura. Desse modo, *o multiculturalismo conservador tem, naturalmente, como consequência uma política de assimilacionismo* (p. 12).

O multiculturalismo emancipatório está embasado em uma tensão dinâmica, entre a política da igualdade, a qual luta pela redistribuição social (de caráter económico) e a política da diferença, pautada na luta contra as diferenciações de classe. Esta última acredita que a política da diferença não se resolve pela redistribuição, não obstante pelo reconhecimento. Prima assim, pela importância de *reconhecer as culturas uma entre as outras, como reconhecer a diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença* (idem: 13).

Inglis (1995) também mediante um viés político esclarece que a rápida adoção do termo *multiculturalismo* deve-se pela preocupação com as limitações de políticas que lidem com os padrões de mudança concernente as relações inter-étnicas.

Aponta assim, que o conceito *multicultural* ou *multiculturalismo* pode ser usado, de acordo com discussões e o debate público, em três perspectivas, as quais apesar de distintas, se entrelaçam: demográfico-descritiva, normativo-ideológico e programático-política.

Na primeira, *'multicultural' is used to refer to the existence of ethnically or racially diverse segments in the population of a society or State* (p. 16). Na segunda, o multiculturalismo refere-se a políticas e programas designados para gerir a diversidade étnica. Tais políticas fortaleceram-se após o Relatório da Comissão Real sobre bilinguismo e biculturalismo, em 1965. Por fim, a terceira, *emphasises that acknowledging the existence of ethnic diversity and ensuring the rights of individuals to retain their culture should go hand in hand with enjoying full access to, participation in, and adherence to, constitutional principles and commonly shared values prevailing in the society* (p.16).

¹⁴ Entrevista Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, por Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. Revista Currículo sem fronteiras, 2003.

Inglis ressalta ainda que esta última perspectiva é a que gera maior discussão, pois é um modelo de política embasada na teoria sociológica e ética-filosófica a qual preocupa-se com o lugar da diversidade cultural na contemporaneidade.

Hall (2003: 52) ainda preocupado com os problemas de governabilidade coloca que:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

Diante de todas as conceituações supracitadas constatamos que o termo multiculturalismo pode significar um facto (constatação da existência de grupos diversificados culturalmente), um movimento de ideias e pode por outro lado levar em consideração a relação¹⁵ entre as culturas dentro da mesma sociedade e portanto deve ser objecto de ações e estratégias políticas mormente no campo da educação multicultural.

I.4. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A educação multicultural surge da necessidade de reestruturação da escola para acolher e proporcionar uma educação equitativa para diferentes pessoas e grupos¹⁶. Essa necessidade de mudança não aconteceu naturalmente, não obstante foi fruto das lutas pelos direitos civis (na década de 1960) tendo em vista a eliminação da discriminação em vários âmbitos¹⁷, entre eles na educação. Entretanto, Banks and Banks (2007:3) esclarece que:

Multicultural education is at least three things: an idea or concept, an educacional reform movement, and a process. Multicultural education incorporates the idea that all students – regardless of their gender and social class and their ethnic,

¹⁵ Essa relação pode ser *de osmose, troca, mistura mas também de simples justaposição* (Silva, 2008: 22).

¹⁶ Tendo em vista a mobilidade destes, após a 2ª guerra mundial, em busca de melhores condições de vida e oportunidades, e em decorrência disso formando uma sociedade multicultural.

¹⁷ Como também moradia, emprego, mobilidade.

racial or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school.

Desse modo, significa uma ideia quando algumas características institucionais “negam” a alguns grupos específicos de alunos as mesmas oportunidades que é possibilitada aos demais.¹⁸ A educação multicultural é considerada um movimento de reforma pela tentativa de se modificar a fim de atender a todos¹⁹ de forma equitativa, com o objectivo de proporcionar um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa. Pode ser considerada também um processo, pois há uma busca contínua para atingir os objectivos a que se propõe (em busca deste ensino equitativo).

Muitas coisas estão implicadas nesse processo e de acordo com Banks and Banks (2007: 4) *because the goals of multicultural education can never be fully attained, we should work continuously to increase educational equality of all students.* Deveríamos também ver a educação multicultural como um processo que deve ser continuamente trabalhado²⁰ em termos de conscientização das problemáticas pautada principalmente no ensino sobre justiça social²¹.

Banks and Banks (2007: 20 e 21) indica as dimensões da educação multicultural, sendo elas: *content integration, knowledge construction, an equity pedagogy, an empowering school culture e prejudice reduction*, conforme podemos ver no quadro no Anexo I. O autor coloca ainda que para a implementação da educação multicultural várias mudanças são necessárias, dentre elas: reforma nas relações de poder, interação verbal entre alunos e professores, programa de avaliação, dentre outras. (ver Anexo II).

Especialistas apontam que o maior objetivo da educação multicultural consiste em fazer uma reforma na escola e nas instituições educacionais, pois desse modo, todos os estudantes (de diferentes raças, etnias ou classes sociais) poderão vivenciar uma educação equitativa (Banks, 1993). No entanto, para que essa reforma seja feita algumas mudanças são necessárias, pois conforme relatam vários estudos, as práticas educacionais e sociais estão permeadas de atitudes preconceituosas.

¹⁸ Ver exemplos em Banks and Banks, 2007, páginas 3 e 4.

¹⁹ Independente de gênero, classe social, etnia, grupo cultural.

²⁰ Exige da escola uma reestruturação não somente do currículo, mas também da própria formação dos professores, que leve em consideração as políticas da igualdade e da diferença.

²¹ Uma das maiores problemáticas educacionais que vivemos está relacionada a questões voltadas a conflitos gerados pela convivência com grupos diferentes (seja culturalmente, fisicamente, ideologicamente falando).

Candau e Moreira (2003: 163) consideram que:

talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre o 'nós' e os 'outros' é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos 'inferiores', por diferentes características identitárias e comportamentos.

A questão da identidade é fundamental para a compreensão das atitudes intergrupais e a sua conceptualização tem sido bastante discutida na contemporaneidade, pois em decorrência dos processos migratórios e mais recentemente com o advento tecnológico e com a globalização, as pessoas e os grupos sociais vem construindo e reconstruindo constantemente a sua identidade.

Hall (2005)²², sociólogo, aponta para as discussões travadas na Teoria Social as quais colocam que as velhas identidades encontram-se em declínio *fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado* (p. 7). No entanto, para essa compreensão, torna-se importante explicitar a concepção de identidade sob três perspectivas: do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O primeiro respalda-se na pessoa humana unificada, a partir de uma concepção *individualista* do sujeito e de sua identidade. O segundo, sujeito sociológico, tem como reflexo a modernidade. Acredita que o núcleo interior constitui-se na relação com outras pessoas, assim, *a identidade é formada na interação entre o eu a sociedade* (idem: 11). O terceiro sujeito seria composto por identidades diversas, contraditoriamente ao que acreditavam os iluministas de que as identidades fossem fixas ou permanentes, para esses *o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático* (idem: 12).

Silva (2009: 84) concorda com esse caráter provisório da construção/reconstrução da identidade, no entanto coloca que *o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos quem*

²² Neste livro *A identidade cultural na pós-modernidade* tem como proposta discutir algumas ideias a cerca de identidade cultural e avaliar o que hoje muito se discute que é A 'crise de identidade'. Seu posicionamento apoia-se no fato de que as identidades estão sendo 'descentradas' ou deslocadas, no entanto ressalta que não há um consenso sobre isso dentro da comunidade sociológica assim como sobre o próprio conceito de identidade e assuntos subjacentes.

tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la.

A sociedade contemporânea vive uma miscigenação de culturas e com isso as identidades passam por um processo de hibridização²³. *Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossa identificações estão sendo continuamente deslocadas* (Hall, 2005:13).

Mead (1863-1931), sociólogo americano, já havia chamado a atenção para a questão da influência da sociedade na construção da identidade, quando coloca que o sentimento de identidade derivaria de um processo de socialização, a partir do qual facilitaria a compreensão de si mediante o ponto de vista do outro ou da sociedade (Silva, 2008).

Partindo da ideia de Mead supracitada, Amâncio (1993: 290) mostra uma nova perspectiva pelo olhar de Zavaloni (1972) ao apontar que *a noção de identidade estabelece uma ligação entre o psicológico e o sociológico*. Assim, a construção da identidade está relacionada às relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio social.

De acordo com as teorias da psicologia social, a Escola de Bristol foi pioneira ao colocar a identidade como centro para a compreensão das relações intergrupais, atribuindo a esta *uma posição explicativa da diferenciação e da discriminações sociais* (idem: 291). No entanto, neste modelo há muitas contradições e com isso geram-se variadas críticas²⁴. Por outro lado, o modelo da diferenciação categorial²⁵ considera

A categorização um processo psicológico de estruturação do meio, mas integra a análise deste processo no quadro situacional ou estrutural das relações intergrupos. Isto significa que os conteúdos das categorias não podem ser desligados dos seus critérios classificatórios” (idem: 299 e 300).

A referida autora cita a experiência de Doise (1969) a qual aponta que a discriminação intergrupos está associada à *critérios classificatórios e conteúdos*

²³ Ver em *Identidade e Diferença*, de Tomaz Tadeu da Silva, que os processos de hibridização quando analisados pela teoria cultural apontam que *nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos* (p. 87)

²⁴ Ver Amâncio (1993) na página 298.

²⁵ O qual considera, o modelo da categorização, o modelo proposto por Sherif e o paradigma dos grupos mínimos e utiliza-se de seus contributos.

significantes (idem: 300). Assim, diante deste estudo, a forma como as pessoas se relacionavam, seja do mesmo grupo ou de outro estava relacionado não simplesmente a uma categorização classificatória, não obstante *estava associada a uma dimensão que adquiria um significado subjectivo para os sujeitos, como a nacionalidade* (idem: 300).

Nos estudos de Sherif (1967), ainda citados pela autora, concernente às relações de conflito, é salientado que *a evolução do conflito entre grupos é acompanhada por uma evolução nas imagens que cada grupo desenvolve de si e do outro* (idem: 300). Aponta por fim, que de acordo com Doise (1972, 1976-84) as representações atuam em três tipos de funções sociocognitivas em relação às interacção entre os grupos, sejam elas: função selectiva, função justificativa e função antecipatória.

A primeira delas refere-se a seleção de conteúdos implicados para a interacção entre os grupos, considerando que esta seleção prima por conteúdos relevantes de acordo com o contexto de cada grupo (e não necessariamente nos traços negativos do grupo que não o de pertença). A segunda função pauta-se nos comportamentos fundados e *justificados* nos conteúdos das representações, seja pela posição ocupada²⁶ perante o grupo ou pela hostilidade para com este. A terceira função, antecipatória, *orienta o próprio desenvolvimento da relação entre os grupos* (idem: 301). Nesta, a autora cita a pesquisa de Doise e Weinberger (1972-73) a qual é pedido que os homens antecipem algumas situações em relação a como concebem as características da mulher em situações diferenciadas. Quando essa situação era de competição, os homens as descreviam com mais traços femininos, diferentemente de outras situações como as de cooperação ou simplesmente de co-presença.

A realidade social é, assim, contruída subjectivamente, como demonstra a pesquisa supracitada, a qual evidencia a diferença que há entre a realidade objectiva e a simbólica, ressaltando assim relações assimétricas.

Os comportamentos e o processo de diferenciação categorial estão implicados na construção da realidade social, tendo *por referências as normas e valores colectivos que a categorização intergrupos torna significantes* (Amâncio, 1993: 303), e que influencia no comportamento dos indivíduos, embora *o processo de categorização não se constrói*

²⁶ Ver estudo sobre a discriminação da mulher no trabalho em Amâncio, L., e Soczka, L. (1988) – Social identity and implicit theories about sex discrimination at work. D. Canter, J. Correia Jesuíno, L. Soczka e G.M. Stephenson (eds.) Environmental social psychology, Londres, Kluwer Academic Publishers.

sobre quaisquer conteúdos simbólicos, nem do mesmo modo em todos os contextos intergrupais (idem: 301).

Assim, os comportamentos, fundamentados nesse universo simbólico-ideológico pautados nas normas e valores pré-definidos, implicam na formação dos preconceitos quando estes contrapõem-se com outros universos, ou seja, com outros pontos de vista de diferentes grupos.

Desse modo, as relações intergrupais têm sido objeto de estudo e discussão, sobretudo para a psicologia social, pois representa uma das grandes problemáticas na contemporaneidade, fundamentalmente nas questões relacionadas aos conflitos e mais especificamente ao preconceito.

Alguns autores trazem definições a respeito do preconceito, como exemplifica Monteiro (1993: 310) sobre o pensamento de Jones (1972) ao defini-lo como *juízo prévio (pré-conceito) negativo dos membros de uma raça ou de uma religião, ou dos que desempenham qualquer papel social significativa, que se mantém mesmo que os factos o desconfirmam*. Para Allport, em sua obra *A natureza do preconceito*, de 1954, citado pela referida autora, descreve o preconceito como *pensar mal dos outros sem suficiente fundamento* e que isto significa *atitudes adversas ou hostis em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque pertence a esse grupo, presumindo-se assim que ela possui características contestáveis que são atribuídas a esse grupo* (idem: 311).

A razão disso, no pensamento de Allport, depende de duas coisas básicas: a generalização (ou processo de categorização) e a hostilidade errôneas. (Monteiro: 1993). Para Allport, segundo a visão da referida autora:

o pensamento através de categorias faz parte do processo cognitivo normal, e as categorias mais importantes para os indivíduos e mais relevantes para gerar preconceitos são os próprios valores que os grupos utilizam para orientar o seu comportamento. Os valores são categorias com peso positivo ou negativo, manifestando-se, sobretudo, sob a forma de sentimentos socialmente aprendidos e partilhados no seio dos grupos (idem: 312).

No entanto, as manifestações dos valores e de atitudes preconceituosas tem mudado ao longo do tempo. A partir da 2ª guerra mundial (momento crucial nas mobilizações em torno dos direitos civis nos EUA, da libertação das antigas colônias

européias, das consequências do nazismo e da Declaração dos Direitos Humanos) a expressão do preconceito dá-se de forma diferenciada do passado, decorrente do contexto histórico e das correspondentes normas sociais estabelecidas, refletindo assim nos modos de pensar e agir (Lima e Vala, 2004). Assim, as políticas atuais, voltadas aos direitos humanos e ao bem estar do imigrante, bem como as diversas estratégias comprometidas com a resolução de conflitos entre diferentes grupos implicam nessa mudança de atitudes.

Lima e Vala (2004) assinalam que existem várias formas de racismo, dentre elas: o racismo sutil da Europa, o racismo moderno e simbólico da Austrália e dos EUA, o racismo aversivo dos EUA, o racismo ambivalente dos EUA e o racismo cordial do Brasil. Há também o preconceito sutil que consiste em *uma teoria que surge para explicar outra nova expressão do preconceito, o preconceito contra grupos exógenos ou externos* (p. 406). Este preconceito é que mais interessa ao nosso estudo, pois tem sido estudado na Europa em decorrência da realidade multicultural gerada por fatores já mencionados anteriormente.

De acordo com os referidos autores, o preconceito sutil é considerado uma forma de preconceito velado ou disfarçado e é composto por três dimensões. A primeira é a dimensão da defesa dos valores tradicionais e refere-se à *percepção dos membros do exogrupo como estando agindo de maneira incorreta e mesmo condenável na busca da realização social* (*idem*: 407). Dentro desta perspectiva há a ideia de que os membros do exogrupo não se esforçam o suficiente para alcançarem o sucesso dos autóctones ou nacionais. A segunda é a dimensão do exagero das diferenças culturais *que se refere à percepção que o exogrupo é culturalmente muito diferente do endogrupo* (p. 407) e a terceira é a dimensão da negação de emoções positivas e *caracteriza-se pela rejeição à expressão de simpatia e admiração com relação aos membros do exogrupo* (p. 407).

Desse modo, as formas de expressão do racismo são variadas e hoje existe a preocupação em *respeitar* as normas e direitos de igualdade, no entanto isso não quer dizer que deixaram de existir. O que mudou na realidade, foi apenas as formas, agora disfarçadas, indirectas e veladas.

A escola, enquanto ambiente socializador, tanto de pessoas quanto de ideias, vivencia inúmeras manifestações de preconceitos e com isso formas variadas de discriminações²⁷. De acordo com Candau e Moreira (2003: 160) *A escola, mais que*

²⁷ Concebemos discriminação como um comportamento preconceituoso.

transmissora da cultura, da 'verdadeira cultura', passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas.

Entretanto, a escola não admite nem reconhece a existência de situações discriminatórias, pois seu discurso é fundamentado no princípio da igualdade e assim preconiza que *todos são iguais* e assim são tratados da mesma maneira, no entanto alguns estudos apontam o contrário.

A questão do preconceito e da discriminação precisa ser reconhecida, discutida, problematizada e acima de tudo faz-se necessário gerar uma compreensão de que esse pensamento ou essas atitudes não podem ser vistas como natural, pois essa ideia de naturalização está enraizada nas ações tanto dos professores quanto dos alunos²⁸.

Assim, segundo Candau e Moreira (2003: 165) uma preocupação primordial para o desenvolvimento de ações educativas no contexto multicultural deve considerar *como trabalhá-las, estimular dinâmicas de relacionamento, de reconhecimento mútuo, aceitação e valorização do 'outro', diálogo intercultural, de modo a favorecer a construção de um autoconceito e uma autoestima positiva em todos(as) os(as) alunos(as).*

O papel da escola é, pois, de muita responsabilidade e seriedade, por se tratar de um ambiente acolhedor de culturas diversificadas. Deve então democratizar os saberes, rever seu currículo e investir na formação de professores, e assim promover um espaço baseado no ensino equitativo, respeito e direito à diferença, valorização de cada cultura e reconhecimento da riqueza destas concernente ao aprendizado e desenvolvimento das relações interpessoais.

²⁸ Veremos a seguir, na análise dos dados, que chamar determinadas pessoas por adjetivos como: preto, indiano, no sentido pejorativo, não configura-se como agressão, mesmo que o intuito seja esse, mas sim como algo “normal”. No caso, considera-se sério somente a agressão física.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II: PERSPECTIVA METODOLÓGICA

2.1. Metodologia

Existem diferentes maneiras de compreender, perceber e interpretar a realidade. Discussões acerca da opção pela pesquisa qualitativa ou quantitativa ainda são muito frequentes.

Há, desse modo, algumas posturas dos pesquisadores concernentes a essa escolha. Uma delas é de que seja necessário a decisão por uma das duas abordagens por acreditarem *não ser possível reduzir o conflito dos enfoques a técnicas, porque há uma ligação destas com a visão de mundo* (Matos e Vieira, 2001: 35).

Uma segunda postura consiste na utilização de ambas abordagens. E finalmente a terceira postura *propõe a superação dos falsos dualismos, não aceitando uma relação inflexível entre técnicas, métodos e bases epistemológicas. Assim, a articulação desses elementos dependerá da construção do pesquisador* (Matos e Vieira, 2001: 35).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, no entanto, nem todas, ou até mesmo nenhuma delas, são utilizadas em todos os estudos dessa ordem.

A primeira refere que *a fonte directa de dados é o ambiente natural* (idem: 47). Desse modo, os investigadores acreditam que o ambiente do cotidiano propicia uma melhor compreensão das ações. Enfatizam também a importância do conhecimento do contexto. *Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado* (idem: 48). A segunda característica assinala que a investigação deve ser descritiva, ou seja, os dados devem ser em forma de palavras, contendo citações a fim de dar maior embasamento e examinam cada detalhe de forma minuciosa. A seguir, a terceira aponta para o posicionamento dos investigadores para quem o processo é mais importante que os resultados. O autor exemplifica uma pesquisa realizada por Rosenthal e Jacobson, 1968, dentre outras, na qual as expectativas do professor afectam o desempenho cognitivos dos alunos. A quarta refere-se à análise dos dados, a qual é feita de forma indutiva. *O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo* (idem: 50). O investigador, dessa maneira, não tem definido todas as questões realmente importantes da investigação, pois isso vem a ser definido na trajetória investigativa. A última característica destaca a

importância do significado na abordagem qualitativa. Assim, os investigadores interessam-se no sentido que as pessoas dão às suas vidas, ou seja, em como estes apreendem, interpretam e dão significados às suas experiências.

Para o presente estudo a abordagem qualitativa mostrou-se sem dúvida alguma como melhor escolha, visto que valoriza os aspectos particulares desse objeto de estudo, assim como a subjetividade do comportamento dos sujeitos envolvidos e suas interações.

Desse modo baseamo-nos na perspectiva fenomenológica tendo em vista que o investigador tenta captar o mundo conceptual de seus sujeitos, a fim de compreender de que maneira estes atribuem significados às suas experiências.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 54), *os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências.*

Assim, essa abordagem de investigação possibilita conhecer com maior intimidade os modos de pensar e agir dos sujeitos, por obter dados objetivos e subjetivos envolvidos no fenómeno investigado, ou seja, permite entender melhor as questões que permeiam a subjetividade do pensamento da criança e do jovem e das suas atitudes frente às questões multiculturais.

Dentro dessa abordagem alguns instrumentos metodológicos nos pareceram mais pertinentes entre os outros possíveis, são eles: grupo focal; leitura de imagens; representação gráfica e análise documental.

Na presente investigação elegemos como um dos instrumentos de recolha de dados o grupo focal por este conseguir promover uma reflexão e mostrar os diferentes olhares e percepções dentro de um contexto grupal, em torno de um tema previamente definido, assim como propiciar a construção de novos saberes.

Procurámos manter-nos atentos em todos os momentos e tudo foi gravado e posteriormente transcrito na íntegra. Cumprimos com os procedimentos éticos concernente à autorização tanto de participação na investigação, no direito da gravação de voz quanto no compromisso de assegurar sigilo e preservar o anonimato dos participantes.

O momento da análise de dados, o qual é crucial para o trabalho, consiste na organização e interpretação de todos os materiais acumulados no decorrer da investigação

a fim de que, posteriormente, seja possível apresentar os resultados de forma compreensível e aproximada da realidade. Segundo Bogdan e Biklen (1995: 205)

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.

De acordo com o referido autor existem muitas maneiras de analisar os dados. As duas abordagens ou modos de realizar o trabalho ou análise são: a primeira investigador realiza a análise ao mesmo tempo que faz a recolha dos dados, já a segunda, a recolha dos dados é feita anteriormente à análise. Comumente os investigadores mais experientes utilizam-se da primeira abordagem.

No momento da leitura dos dados muitas frases e palavras vão repetindo-se e a partir dessa observação e da busca por regularidade dessas frases e palavras definimos quais são as nossas *categorias de codificação*²⁹ (Bogdan e Biklen, 1995). Assim, nosso referencial teórico foi estabelecido de acordo com essas categorias e com outros conteúdos relevantes para esclarecimento e fundamentação do que o estudo se propôs.

Utilizamos como opção metodológica para a análise dos dados uma das mais usadas em pesquisas qualitativas, a *Análise do conteúdo*. Segundo Bardin (1977: 31): *A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações*³⁰.

Desse modo, a análise dos dados coletados levou em consideração a leitura atenta dos questionários e expressão de sentimentos acerca das imagens apresentadas e leitura, transcrição e categorização das discussões realizadas mediante o grupo focal.

²⁹ Bogdan e Biklen (1995: 221) colocam que “*as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados*”.

³⁰ As diferentes fases da análise organizam-se em três pólos cronológicos: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O objectivo da primeira consiste em sistematizar as ideias iniciais a partir de três missões: *a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final* (idem: 95). O segundo, tratamento dos resultados apontam para o tratamento dos dados de modo a tornarem-se significativos e válidos, e por fim, o terceiro consiste na administração sistemática das decisões realizadas, *consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração de regras previamente formuladas* (idem: 101).

2.2. Descrição do estudo

2.2.1 Caracterização da população

Os participantes da investigação foram 18 crianças e jovens, raparigas e rapazes (veja quadro 1). Estes foram divididos em três grupos de seis crianças e jovens em cada, de acordo com o nível de escolaridade (veja quadro 2), com idades compreendidas entre 11 a 20 anos, frequentando o 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário do Ensino Básico do Sistema Educativo Português, todos com nacionalidade portuguesa.

Gênero	
Rapazes	Raparigas
9	9

Quadro 1: distribuição por gênero

Nível escolar		
2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário
6	6	6

Quadro 2: distribuição por nível de escolaridade

Os grupos de crianças do 2º e 3º ciclos estiveram reunidos em um Curso de Apoio na Freguesia de Corroios (Seixal) e os do Ensino Secundário em uma escola na Freguesia de Santa Maria dos Olivais.

As amostras que integram o presente estudo foram escolhidas de acordo com as variáveis: níveis de escolaridade e nacionalidade. Embora tenha participado da pesquisa o mesmo número de rapazes e raparigas, este não foi um critério determinante, ou seja, a variável sexo não era dependente.

2.2.2 Procedimentos e instrumentos para recolha de dados

Os três grupos, conforme mencionados anteriormente, fizeram parte do estudo em dias diferentes. Os estudantes foram convidados a participarem de uma discussão a respeito da “multiculturalidade” assim como a demonstrar suas ideias acerca do tema a partir de outros instrumentos, tais como preenchimento de um questionário e expressão

de sentimentos despertados mediante três imagens de culturas diferentes apresentadas. Para isso todos preencheram anteriormente a ficha de consentimento (Ver anexo III).

A investigação dividiu-se em três momentos. O primeiro consistiu na entrega do questionário (Anexo IV), o qual foi preenchido pelos participantes no início do encontro. O questionário solicitava dados gerais dos participantes e três perguntas voltadas para a temática.

No segundo momento foi entregue a cada participante uma folha dividida em três espaços (Anexo V). A mediadora mostrou uma imagem e solicitou que dissessem o que estavam vendo naquela imagem, que cultura estava representada ali. Depois solicitou que cada um, individualmente, escrevesse quais sentimentos eram despertados ao ver aquela imagem. Em seguida mostrou a segunda imagem utilizando o mesmo procedimento e por fim a terceira imagem.

No terceiro momento foi realizada a entrevista do Grupo Focal (Anexo VI) e explicado que todos deveriam participar e colocar os seus sentimentos e opiniões acerca de cada questão. Caso uma ideia convergisse outra já exposta, o mesmo deveria colocá-la novamente. Importante salientar também que foi clarificado que cada um colocasse os seus pensamentos sem se preocupar se estava certo ou errado e além disso foi proporcionado um ambiente acolhedor a fim de que os participantes sentissem-se à vontade.

2.2.2.1 O questionário

O presente instrumento teve como objetivo coletar os dados dos participantes. O mesmo solicitava algumas informações básicas, como ano de escolaridade, sexo, escola e também perguntas voltadas para a temática da Multiculturalidade.

Concernente às perguntas, a intenção consistiu em analisar quais as opiniões dos alunos em relação à importância de conviver com pessoas de outras culturas e em relação ao conceito de multiculturalidade, antes do contato com todos os participantes no momento da entrevista do Grupo Focal, para com isso termos um olhar mais individualizado e sem influência do pensamento do grupo.

2.2.2.2 Dinâmica de imagens

O momento da leitura de imagens teve como objetivo indagar os sentimentos despertados ao ver cada fotografia separadamente. Pretendíamos perceber o quão positivo ou negativo cada uma poderia ser para cada um dos participantes. As imagens mostradas foram de indianos, portugueses e africanos.

2.2.2.3 O grupo focal

A escolha deste instrumento metodológico deveu-se principalmente ao fato de que no processo de investigação o sujeito transforma as suas estruturas cognitivas mediante as relações estabelecidas a ponto de auto-descobrir-se. Assim, além de se contruir um espaço de debate a respeito de determinada temática permite, também, que os participantes construam e reconstruam ideias e posicionamentos (Galego e Gomes, 2005).

Nesta perspectiva, a função do investigador configura-se, assim, no sentido de promover um espaço onde todos participem igualmente e interajam entre si, garantindo que a discussão realizada prime pela consecução dos objetivos propostos, e podemos dizer que essa foi uma das nossas preocupações e que fizemos isso cuidadosamente.

As orientações a respeito da formação do grupo focal é de que deve ser formado por no mínimo 4 participantes e no máximo 12, pois não deve ser tão grande para que todos tenham a oportunidade de expor as suas ideias e nem tão pequeno de modo que haja diversidade (Neto, Moreira e Sucena, 2002; Galego e Gomes, 2005). Fundamentamos desse modo, a nossa escolha de 6 participantes.

O modelo do guião da entrevista foi extraído de Estrela (1994) que discorre sobre investigação pedagógica pautada na concepção pragmática da ciência e que acredita que o poder da ciência provém do seu poder de explicação e de intervenção.

Ressaltamos, também, que a escolha dos participantes deve levar em consideração o equilíbrio entre a uniformidade e a diversidade dentro de cada grupo. Desse modo, a seleção dos participantes esteve relacionada com o nível de escolaridade e com o fato de todas serem alunos do Sistema Público de Ensino. Assim foram realizados três grupos focais, sendo o primeiro com crianças do 2º ciclo, o segundo com crianças do 3º ciclo e por último com jovens do Ensino Secundário.

Conforme mencionado anteriormente, cada grupo foi composto por 6 participantes, tendo em vista a necessidade de não se formar grupos numerosos, a fim de

obtermos um maior aprofundamento da temática em questão. Foi realizada apenas uma sessão para cada grupo com duração de aproximadamente 60 minutos.

Os locais para a realização do Grupo Focal foram cuidadosamente escolhidos e preparados. As salas foram organizadas com as cadeiras em forma circular a fim de que todos os participantes pudessem ver-se uns aos outros e assim propiciar uma melhor interação.

No final de cada encontro foi dado um espaço para que os participantes acrescentassem algo que desejassem, tendo sido ou não contemplado nas discussões. Encerrámos com agradecimentos pela participação de cada um e enaltecendo a importância desse momento de discussão.

Ressaltamos que o uso do guião da entrevista foi um instrumento imprescindível e norteador das questões necessárias à discussão a fim de obtermos os olhares pretendidos de acordo com os objetivos propostos.

Algumas das questões foram: Na tua família há pessoas que nasceram em outros países? Quais? Quem? O que te ensinaram os teus pais relativamente ao modo como tratar as pessoas? Os teus pais/ familiares têm amigos de outras culturas? Os teus pais já alguma vez te proibiram de conviver com pessoas de outras culturas? Quais? Conheces pessoas de outras culturas? Achas importante conhecer outras culturas? O que é para ti cultura? O que é para ti a multiculturalidade? Que critérios utilizas para escolher os teus amigos? Na tua sala de aula há pessoas que nasceram noutros países? Ou de culturas diferentes? Quantas? Como te sentes quando convives com pessoas de outras culturas? Gostas de ter amigos de outra cultura? Para ti é fácil ou difícil interagires com pessoas de outras culturas?

Em todo o percurso investigativo a moderadora procurou ouvir todos os participantes atentamente e assegurar que todos participassem igualmente; buscou intervir quando o debate por vezes mudava de foco centrando-o nos objetivos traçados e proporcionou um ambiente de confiança.

O guião da entrevista do grupo Focal organizou-se em três blocos temáticos: herança cultural, cultura e multiculturalidade, e convívio e escolha dos amigos.

O primeiro bloco temático, herança cultural, teve como objetivo verificar como a história de vida, os valores e as crenças da criança influem no pensamento a respeito das relações com os colegas. O segundo, cultura e multiculturalidade, objetivou

conhecer o pensamento das crianças sobre o significado de multiculturalidade. Por fim, o terceiro bloco, convívio e escolha dos amigos, pretendeu investigar como as relações interculturais estabelecem-se, como se relacionam entre si (vínculos com pessoas de diferentes grupos), compreender a visão que a criança tem a respeito do outro (do mesmo grupo ou de diferentes grupos) e verificar a manifestação de atitudes de respeito ou desrespeito para com pessoas de diferentes culturas.

2.3 Limitações do estudo

O percurso da investigação passou por algumas mudanças de acordo com limitações que encontramos no decorrer da mesma. Inicialmente, pensámos reunir os participantes tendo em vista a variável *Grupos étnicos*³¹. Desse modo tentámos reunir pessoas de diferentes culturas a fim de ter um olhar mais diversificado a respeito do que seria multiculturalidade. Nesse momento tivemos a preocupação em selecionar pessoas inglesas, africanas, brasileiras, indianas, alemãs e portuguesas.

Dessa maneira poderíamos ter um olhar diferenciado tendo em vista que alguns destes grupos poderiam sentir a diferença de cultura como algo *superior* ou *inferior*, dependendo da sua própria cultura e da forma como são tratados.

Impedidos pela dificuldade de acesso às escolas ou, quando do acesso, da dificuldade expressa em reunir esses alunos, mudámos de direção. Assim, optámos por investigar o *olhar* de crianças e jovens portugueses, balizando como variável o ciclo de estudos.

Relativamente aos instrumentos utilizados, tivemos que mudar alguns deles, pois como a constituição dos grupos foi alterada, algumas perguntas do Grupo Focal e imagens selecionadas também precisaram ser modificadas.

Outra limitação sentida consistiu no momento da leitura de imagens e escrita dos sentimentos despertados. Embora tenhamos explicitado várias vezes que os participantes não deveriam escrever o que estavam vendo, mas que sentimentos aquelas imagens lhes despertavam, ainda assim muitos deles fizeram ora uma descrição ora o sentimento que

³¹ Entendendo grupos étnicos como grupos culturalmente distintos, sejam minorias étnicas ou não.

supunham ter as próprias pessoas das imagens e não o deles. Desse modo, não pudemos analisar conforme havíamos planeado.

O tempo também pode ser considerado um inimigo, pois outra ideia seria a de realizar observações nas escolas. Mas além de não termos tempo suficiente, pois o trabalho foi realizado em um semestre, de setembro de 2011 a março de 2012, também teríamos outro entrave que seria conseguir juntar esses grupos de alunos (de diferentes culturas) em salas de aula, com um número significativo. Caso isso tivesse sido possível, poderíamos ter comparado as observações realizadas das suas atitudes interativas com os demais colegas da mesma cultura ou de culturas diferentes com o seu discurso, e isso certamente enriqueceria consideravelmente a presente investigação.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a opção metodológica supracitada vamos proceder à análise a partir dos dados coletados no questionário sócio-demográfico, seguindo-se a análise das falas coletadas mediante a dinâmica de imagens e finalmente da transcrição das entrevistas realizadas no Grupo Focal.

3.1 Questionário sócio-demográfico

Conforme orientação metodológica explicitada no capítulo II, o questionário foi dividido em duas partes. A primeira abrangeu alguns dados dos entrevistados e a segunda parte refere-se às perguntas relativas ao pensamento sobre a temática do multiculturalismo.

3.1.1. Análise dos resultados

De acordo com a pesquisa, todos os entrevistados são portugueses ou possuem ascendência portuguesa (pais), com exceção de um, cuja mãe é angolana (Ver anexo VII).

Concernente à língua, foi explicitado que falar a língua não teria que ser fluentemente, no entanto, que seria necessário que houvesse compreensão de ambos os lados.

Desse modo, do Grupo 1, dois falam “brasileiro”, um fala inglês e “brasileiro”, dois falam inglês, “brasileiro” e espanhol e um não fala outra língua.

Do Grupo 2, quatro falam inglês e dois não falam outra língua.

Concernente ao Grupo 3, um fala espanhol, dois falam inglês, um fala inglês, francês e espanhol e dois não falam outra língua.

Interessante ressaltar que, dos três grupos, apenas o grupo 1 considera o “brasileiro” como uma outra língua. Caso também não consideremos o “brasileiro” como uma língua, o inglês pode ser indicado como o idioma mais falado, seguido do espanhol.

Todos os entrevistados consideram ser importante conviver e ter amigos de outras culturas. Em relação à cultura que mais os atrai, o Grupo 1, um apontou a cultura francesa, um a africana, um a portuguesa, um a americana e um a brasileira. O Grupo 2, dois mencionaram a cultura africana, portuguesa, brasileira e africana, um a japonesa, um

a indiana e um disse que nenhuma.. O Grupo 3, um escolheu a africana, um a brasileira, em a europeia e metade deles, ou seja, três escolheu nenhuma.

No panorama geral, dos três grupos, a cultura africana foi considerada a mais atractiva, seguida da brasileira. Chamamos a atenção, no entanto, para aqueles que não consideram que nenhuma cultura especificamente os atrai, sendo unicamente participantes do Grupo 2 e do Grupo 3. Este último teve a maior incidência dessa não escolha, ou seja, metade do grupo não considera que nenhuma cultura os atrai mais que outras.

As respostas descritivas a respeito do conceito de multiculturalismo demonstram que há muitas dúvidas acerca desse significado. No Grupo 1, metade, ou seja, três, acreditam que seja muitas culturas, dois afirmam não saberem e um liga a multiculturalidade à raça (preto, branco, etc). Já no Grupo 2, quatro colocam que seja várias culturas, dois acrescentam a questão da convivência e troca de experiências. O Grupo 3 dois também coloca a questão da convivência, dois dizem que são várias culturas, um aponta que é saber várias línguas e diz que é ter acesso a várias culturas e aprender com elas.

3.2. Dinâmica de imagens

3.2.1. Análise dos resultados

Partindo do ponto de vista de que os participantes têm sentimentos positivos ou negativos relativamente às três culturas escolhidas nas imagens, percebemos que concernente à cultura indiana catorze afirmam terem um sentimento positivo (Ver anexo VIII). Em relação à cultura portuguesa somam-se treze (embora duas pessoas não incluídas tenham sentimentos mistos) e da cultura africana onze tem esse sentimento. Interessante ressaltar que, concernente à cultura africana, os Grupos 1 e 2, muitos demonstraram um sentimento misto, pois embora tenham também sentimentos positivos, sentem muita pena dos africanos. A visão, de um modo geral, relatada, principalmente no Grupo 1, dos seis, quatro vêem-nos como pobres.

3.3 Grupo Focal

3.3.1. BLOCO: Herança cultural

O objectivo deste bloco consistiu em verificar se há influência da história de vida, valores e crenças familiares no pensamento que as crianças e jovens controem a respeito das relações com os colegas.

Ao considerar Portugal um país, atualmente, com intenso fluxo imigratório, iniciámos a nossa investigação por indagar se nas famílias dos participantes havia pessoas advindas de outros países. Confirmámos assim o que dissemos anteriormente, pois quase 70% dos elementos dos três grupos entrevistados possuem no mínimo um familiar que emigrou ou imigrou.

Tendo em vista que na atual fase da economia de mercado, marcada pela globalização, a convivência com culturas diversificadas requer um novo olhar sobre as pessoas, sobre o modo como tratá-las e como estabelecer uma relação baseada no respeito pelas diferenças e pela valorização de cada um. Nesta perspectiva, a educação, seja proveniente da família ou da escola, deve estar atenta a essa nova estrutura social que se delineia com o processo migratório.

Quando questionados a respeito do que os pais os ensinaram relativamente ao modo como tratar as pessoas, seja da mesma cultura ou de culturas diferentes, os participantes do Grupo 1 foram unânimes ao afirmar que as orientações são de tratar todos igualmente. Passamos a citar algumas respostas:

Os meus pais disseram que por uma pessoa ser diferente de nós não podemos julgar só pela aparência.

Temos de tratar todas as pessoas igualmente.

Não devemos ser racistas.

Os meus pais dizem que eu tenho de ser bem educado.

A formação dos preconceitos³² está interligada com os próprios valores. A família, nesse sentido, possui um papel fundamental e, para além desta, outros grupos de convívio também são essenciais para a formação dos valores. Ressaltamos a família, contudo, pois esta é o primeiro grupo onde a criança está inserida (pois já nasce dentro dele) e portanto a partir dele cria as suas primeiras impressões do mundo.

³² Para maior aprofundamento nesta temática indicamos a leitura do livro *The nature of prejudice* de Gordon Willard Allport, o qual fundamenta que a formação do preconceito baseia-se em dois ingredientes fundamentais: a generalização e a hostilidade.

O Grupo 2 corrobora em parte com estes, como podemos perceber por estes testemunhos: *Não ofender ninguém porque são de outra cultura, tratar todos de modo igual, não pôr ninguém de parte.* Interessante ressaltar o relato que se segue e que coloca as pessoas sem *culpa* por terem imigrado.

Há pessoas racistas também que dizem 'aquele preto' e não sei mais o quê (...) as pessoas não têm culpa de irem para um país, pronto. Nós temos um colega na turma que é moldavo e ele... nós damo-nos muito bem com ele e é tratado como os outros.

A imigração nesse sentido parece ter uma conotação negativa, como um *castigo*. Assim, vivenciam esse acontecimento por determinação da vontade ou escolha dos pais, não tendo por isso *culpa* por estarem nessa situação. Há outros entrevistados, entretanto, que colocam a importância de conviver com diferentes culturas e o enriquecimento que esta situação propicia.

Há, desse modo, implícito no discurso acima um cunho preconceitoso. O preconceito desponta ainda em algumas falas, como podemos confirmar a seguir:

O meu pai é polícia³³ e os negros que são de cá ele não gosta, porque ele sabe dos assaltos que eles fazem e eu já o tentei convencer que alguns podem fazer essas coisas que não devem, mas de resto são fixos mas ele...o meu pai, é difícil.

É, o meu pai também é GNR e também não gosta daqueles.

A primeira criança refere que o pai é por ela considerado racista, no entanto ela não comunga da mesma ideia. Questionamo-nos até que ponto a influência familiar exerce poder sobre as crenças e valores de seus entes ou se seria um preconceito velado, onde não se pode confirmar que concorda com algo *politicamente incorreto*.

A formação de atitudes preconceituosas formar-se-á, como dito anteriormente, a partir dos grupos de convivência, e a família pode ser considerada, pelo menos na fase inicial de vida, a de maior influência. Sherif e Sherif, em seu livro *Groups in harmony and tension*, 1953, citado por Monteiro (1993: 312) afirmam que:

Os factores que levam as pessoas a formar atitudes preconceituosas não são individuais. Pelo contrário, esta formação está inteiramente ligada a ser-se membro de um grupo – adoptar o grupo e seus valores (normas), como o mais importante ponto de ancoragem para regular a experiência e o comportamento.

Aparentemente a condição profissional do pai das crianças acima referidas, enquanto policial, teria influencia no modo de ver as pessoas, mais especificamente os ‘negros’; no entanto, contrariamente a isso, há outra ideia que aponta para uma orientação diferente:

Os meus pais sempre me ensinaram a tratar toda a gente de igual forma, mas também nós temos de respeitar, se nos sentimos incomodados se calhar às vezes temos de... nunca discriminar, o meu pai também é militar mas não é nada contra essas coisas nem faz nenhum tipo de observação.

Neste grupo não há uma linearidade de pensamento, embora a maioria indique que a orientação consiste na não discriminação.

No grupo 3 todos concordam que o tratamento dever ser igual, *sem desigualdade, sem discriminação, como é obvio.*

De certo, essa *obviedade* ainda não está tão clara para todos e ainda temos grandes desafios até alcançar a igualdade, equidade e respeito pelas diferenças³⁴.

Relacionada com esta questão da orientação dos pais, questionamos-os também se alguma vez foram proibidos de conviver com pessoas de outras culturas. Nesse ponto todos os participantes dos três grupos disseram que não, com exceção de uma pessoa do Grupo 2.

Esta única pessoa que vivenciou uma situação de privação de uma amizade referiu que isso não tinha relação com cultura ou cor, mas com alguma atitude da amiga, embora reconheça que o pai seja *um pouco racista*.

O meu pai não gostava duma amiga que era daqui da minha escola, que era de raça negra e ele não gostava não sei porquê, porque ela fez alguma coisa, não sei e proibiu-me de me dar com ela mas eu dava-me à mesma (...) Não era porque ela era africana, não, se calhar aconteceu qualquer coisa embora o meu pai e ela já se tinham encontrado algumas vezes e o meu pai tipo... admito que o meu pai é assim tipo um pouco racista, eu não concordo com ele mas pronto.

Percebemos ser este um discurso contraditório, por um lado indicando que o afastamento da amiga deveu-se a algo que ela não sabe a razão e por outro por admitir o

³⁴ Não acreditamos que a educação voltada para o multiculturalismo seja meramente uma questão de tolerância e respeito às diversidades, não obstante temos consciência de que se trata de um processo que envolve relações de poder. Concordamos com Silva (2009: 96) ao afirmar que: *a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.*

preconceito do pai. Interessante observar que uma das primeiras colocações e única caracterização da colega foi o fato dela ser *de raça negra*.

No grupo 1 um participante afirmou que os pais, *se proibissem não era por causa da cultura, era por ser quem era. É pela pessoa*.

Valoriza-se nessa fala, e em outras que aparecerão no decorrer da análise, a essência em contraposição à aparência. Nesse momento, a diversidade cultural não se apresenta como entrave para o convívio.

3.3.2. BLOCO: Cultura e multiculturalidade

Como já referimos, conceituar cultura e multiculturalidade não é uma tarefa fácil devido às numerosas vertentes e abordagens. Mesmo mediante tantas discussões entre teóricos e estudiosos na área, nesse bloco objetivamos conhecer o pensamento de jovens e crianças de acordo com as suas vivências cotidianas e percepções acerca do significado destes conceitos, já que a convivência com diferentes culturas tornou-se algo quase que inevitável.

Em face desta situação, confirmamos que todos os entrevistados, sem exceção, conhecem pessoas de outras culturas e confirmam ser importante conhecê-las e conviver, conforme sinalizam:

Podemos trocar ideias sobre as culturas, eles podem contar a deles e nós a nossa, e assim ficamos a conhecer mais. (Participante do Grupo 1)

É importante para saber a forma como eles vivem, para saber como é a nossa cultura, eles sabem a nossa e nós sabemos a deles e depois eles podem contar a outros e quase todos sabemos as nossas culturas. (Participante do Grupo 2)

Estamos sempre a aprender, é uma aprendizagem. (Participante do Grupo 3)

Eu acho todas elas fantásticas, a alimentação, a maneira de vestir. (Participante do Grupo 3)

A troca de experiências e de conhecimento parece ocupar um lugar central nesse contexto de convivência com pessoas de culturas diferenciadas.

Interessante mencionar que a interação não acontece somente em um ambiente que tenha contacto físico. Os média possuem grande influência na construção do pensamento, conforme manifestado neste relato:

Também vi os 'perdidos na tribo' e também fiquei fascinada com eles, mataram lá uma cabra e depois bebiam sangue (...) mas eles não vivem integrados em sociedade, eles vivem lá no fim do mundo, no meio do nada, a sobreviver como podem (...) claro que se eles vivessem ao pé de nós eles iam logo atrás de vacas para cortar e coisas desse género e cabras. (Participante do Grupo 2)

Os média, e mais especificamente a televisão, neste caso, é um canal importante de transmissão de saberes e formação de opiniões. De acordo com Gomez (1997: 58)

A existência e desenvolvimento dos MCM³⁵ nas sociedades coloca alguns desafios. Em primeiro lugar, um desafio de conteúdos informáticos e, conseqüentemente, de conotações e ideologias. Os MCM estão fazendo circular, mas também estão criando, uma série de informações e estão disseminando-as, editadas das mais variadas maneiras.

Assim, com a disseminação das mais variadas informações, os média vêm trazendo mudanças de comportamento desde o modo de ser e de se relacionar, até à forma de construção do conhecimento e à própria formação da identidade, ensinando às pessoas formas diferentes de ver o mundo e de viver.

A escola, como consequência, possui um papel fundamental, tendo em vista ajudar os alunos a construir um olhar crítico sobre o mundo e aprenderem a discernir entre o que é real e o que é criado pelos média.

Em relação ao conhecimento sobre outras culturas, embora todos acreditem ser importante conhecerem-se e conviverem entre si, pouco sabem a esse respeito. Ao indagarmos sobre o que sabem, as respostas voltam-se para: comida, danças, alegria dos africanos, garra em trabalhar dos chineses, hipocrisia dos políticos portugueses.

Percebe-se então a falta de conhecimento, e menos ainda, aprofundamento, sobre as culturas. Questinamo-nos, no entanto, sobre qual seria o papel da escola face ao currículo e ao trabalho com os alunos a fim de favorecer uma interação consciente a respeito dos costumes e tradições dos povos em geral e principalmente enquanto instituição cultural, pois conforme afirma Moreira e Candau (2003: 160):

As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

³⁵ Meios de comunicação de massa.

Uma questão interessante consiste na integração entre diferentes culturas e que pode ser considerada um grande desafio para a escola e para a sociedade de modo geral. Banks (2008: 135) afirma que:

*In democratic and transformative classrooms and schools, students from diverse groups interact and deliberate in equal-status situations. They also develop positive racial and ethnic attitudes as well as the knowledge, skills, and perspectives to deliberate with students from diverse groups.*³⁶

A fim de conseguirmos chegar a esse ponto, descrito por Banks, há ainda muitas coisas implicadas nesse processo como, por exemplo, pôr em prática a filosofia das escolas e os seus currículos (já voltados para um ensino intercultural) e estar de facto atenta à questão da igualdade na diversidade³⁷, pois o respeito pelas diferenças ou, a falta delas, origina atitudes etnocêntricas e conseqüentemente racistas.

Os entrevistados, ao serem indagados, se acreditam ser importante que pessoas de diferentes culturas se integrem, pudemos perceber nas falas do Grupo 2, a crença na existência de racismo em Portugal, embora outros do grupo discordem de tal asserção.

Em Portugal ainda há muito racismo, muito mesmo, eu acho muito mal porque as pessoas são todas iguais não interessa a cor, mas sim o que vem dentro do coração.

A integração das pessoas independente de cor (conforme relatado acima), género, religião, não obstante primando pela essência de cada um, diante do contexto atual, pode ser considerada uma utopia, embora grandes esforços institucionais estejam acontecendo para este fim, como a implementação de variadas políticas de acolhimento e avanços de ordem legislativa.

Concordamos, no entanto, que essas políticas trazem mudanças, mesmo que lentas e graduais para a sociedade, pois atitudes *politicamente incorretas* passam a não

³⁶ Tradução nossa: Nas salas de aula e escolas democráticas e transformadoras, alunos de diversos grupos interagem e deliberam uma situação de igual status. Eles também desenvolvem atitudes positivas raciais e étnicas, assim como o conhecimento, habilidades e perspectivas para deliberar com alunos de diversos grupos.

³⁷ De acordo com Santos (2006: 462) *temos o direito a ser iguais, sempre a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.*

ser toleradas e, assim, pelo menos a nível consciente, procura-se estabelecer uma relação mais amistosa com os imigrantes como observamos no seguinte relato:

Olha eu por acaso não concordo contigo, em relação a Portugal ser um país muito racista, eu discordo porque Portugal acolhe gente de muitas raças, como já foi dito há bocado, por isso eu acho que os portugueses não são assim tão racistas, porque se fossem o pessoal ia-se todo embora.

Em relação ao ponto de vista do grupo 2, sugerem que para a integração entre pessoas de diferentes culturas seja necessário *uma educação boa, que não haja racismo (...) toda a gente convive com toda a gente e não há problemas.*

Há uma relação entre o racismo e a integração. Silva (2008) explicita que existem algumas marcas *visíveis e diferenciadoras* de acordo com cada grupo social e cultural, como a cor da pele, o sotaque, a fisionomia, e que quando estas características não pertencem à cultura da elite pode dificultar a integração e conseqüentemente levar a uma futura exclusão.

Fica perceptível nos relatos abaixo que as dificuldades de pôr em prática essa integração estão comumente associados ao outro, às atitudes de algumas pessoas e modo de ver a sua própria cultura, ou seja, a *culpa é do outro*:

Também há gente da cultura africana e outra, estou a falar da africana porque é a que tenho mais contacto, que eles também se isolam e têm complexo de inferioridade com as pessoas.

Também há aqueles que pensam que são superiores, porque são de raça negra e que dão porrada em toda a gente.

Exacto o pessoal africano acha-se muito inferior aos portugueses e depois tem aquela postura 'há e tal vou -te bater'.

Nos casos mencionados os africanos são vistos ora com complexo de inferioridade e ora de superioridade, os quais resolvem os conflitos de forma agressiva. Esse olhar é, possivelmente, resultado de um processo histórico. A luta por direitos humanos e civis vem sendo travada desde a década de 1950. Movimentos como o boicote de autocarros em Montgomery, 1955, liderado por Philip Randolph e Martin Luther King e a marcha sobre Washington, 1963, fortaleceram e deram confiança aos negros. Folhen refere que essa nova corrente contra a discriminação, foi chamada de Black Power (poder negro) (Silva, 2008).

Desse modo, a construção da identidade dos negros vem sendo marcada por essa contradição entre o sentimento de inferioridade e essa nova condição de

reconhecimento e valorização das suas raízes, da sua cultura e conseqüentemente a formação desse sentimento de superioridade, o Black Power. Brandão (2006: 16) aponta que:

As noções de inferioridade e superioridade, ou seja, sobre quem é superior e o que leva alguém a ser considerado assim – são aprendizados de nossa mais tenra infância que estendem sua orientação às nossas atitudes ao longo da vida.

Por outro lado, os entrevistados mencionam também, além dos negros, os ciganos. Neste caso, apontam para o preconceito preexistente.

Tal como as ciganos, houve uma notícia que mostrava que têm, os policiaes foram lá às feiras que era de ciganos..., mas lá no fundo o meu pai diz que muitos policiaes tratam, não tratam da mesma forma os ciganos que... por exemplo não faz quase nada e já está tudo a embirrar.

Os ciganos fazem uma tempestade num copo de água.

É uma forma de se defender um bocado estúpida, não é solução.

Qual seria a solução? Por um lado mostra-se atitudes preconceituosas e ações desprovidas de razão para com os ciganos³⁸. Como forma de defesa estes, que também já incorporaram um estereótipo negativo, reagem com *escândalos*, ou como dito pelo aluno, fazendo “uma tempestade num copo de água”. De acordo com Silva (2008: 74),

Os juízos que as pessoas fazem umas das outras surgem, muitas vezes, de pré-juízos ou pré-conceitos elaborados mesmo antes de ter sido recolhida ou examinada informação relevante sobre as mesmas (...) baseando-se em evidência inadequada ou mesmo imaginária.

A atitude relatada no depoimento acima, concernente à polícia, confirma o estereótipo dirigido aos ciganos, de cariz negativo, que os demais fatalmente carregarão.

³⁸ Interessante ressaltar que num estudo realizado pelo Research survey on migrants' experiences of racism and discrimination in Portugal concernente a mau-tratos com imigrantes ou minorias étnicas, as respostas à questão sobre atritos racistas nos contactos com a polícia evidenciam que o mínimo de tratamento qualificado, em função da etnicidade, é de 12 por cento das ocorrências e o máximo de 51 por cento (que refere-se aos ciganos). Ou seja, mais de metade dos ciganos que teve considerou ter um tratamento diferencial em função da sua etnia. (Ver Santos, T.; Oliveira, C. R.; Kumar, R.; Rosário, E. & Brigadeiro, E. (2008, no prelo) *Research survey on migrants' experiences of racism and discrimination in Portugal*. Oeiras: Númena.)

De acordo com o estudo³⁹ realizado em Lisboa pelo Banco Espírito Santo (BES), quase quatro em cada dez crianças portuguesas rejeitam conhecer meninos de outras nacionalidades, principalmente os de etnia cigana. Outro estudo⁴⁰ compreendendo 1.021 crianças apontou que, de acordo com a análise, 39% das crianças rejeitam conhecer meninos de outras nacionalidades e a maior parte não quer fazer amigos com os de etnia cigana (62%), africanos (26%), árabes (24%) e asiáticos (21%), embora 60% afirme ter interesse em conhecer meninos de outras nacionalidades, tendo 14% justificado a resposta com a motivação de conhecer outras culturas e meninos de outros países (Peixes, Rosário, Silva, Soares, Kumar, Ralha *et al*, 2008).

Relativamente ao Grupo 1, este demonstra um olhar mais superficial quando apontam que o que é preciso ser feito para que todos se integrem é: *falar, conhecer, conviver*. Uma sugestão dada foi, se *uma menina de outra cultura está ali sozinha, vamos lá ter com ela e dizemos “ como é que te chamas? Então tás fixe?*.

Um participante do Grupo 3 aponta que acredita que todos podem *aprender com outras culturas*. Outros colocam ainda que, para que realmente aconteça uma integração, é necessário:

Que não haja desigualdade entre as mulheres e as pessoas têm de ter uma mente muito aberta.

Deixar de ter preconceitos, deixar de ver as pessoas de uma forma diferente.

Apesar do reconhecimento da possibilidade de aprendizagem a partir desse convívio e da importância a isso atribuída, percebemos preconceito no trecho de uma fala que diz: *claro que sim (que é importante conviver) quer dizer, já temos a nossa cultura, mas conhecer culturas novas nunca fez mal a ninguém.*

Que mal faria? Estaria subentendido que, por ser uma cultura diferente, poderia fazer ou trazer algum mal?

A valorização igualitária de cada cultura, o respeito pelas diferenças religiosas, étnicas e do ser humano de modo geral ainda está longe de acontecer, pois embora

³⁹ Retirado dia 10/03/2012 da página

http://site2.caleidoscopio.online.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=329&Itemid=29

⁴⁰ Realizado por Mariana Dutschke, Ana Paula Allam e George Dutschke intitulado “A diversidade cultural em Portugal: factores de aceitação das crianças imigrantes na escola” contemplou residentes nas cidades de Faro, Beja, Lisboa, Coimbra e Porto e frequentadores em escolas públicas e privadas.

alguns discursos se aproximem dessa realidade, as acções desmascaram-nas. *Cada indivíduo é, sob o ponto de vista social e cultural, o resultado de um legado histórico* (Silva, 2008: 17), assim torna-se necessário conhecer a génese das diferentes culturas para compreender os povos e aprender a respeitá-los.

A vivência em um ambiente culturalmente diversificado, assim como a visão da família, da escola, da comunidade, dos média, influenciam no entendimento do conceito de cultura. Para o grupo 1, foi assim definido:

É várias diferenças entre várias pessoas, vários países por exemplo eu sou branco, a Beatriz é da África, como vocês quiserem dizer.

Cultura nessa acepção está relacionada com a questão da cor. Interessante enfatizar que esse olhar é historicamente construído de acordo com o conceito de raça. Brandão (2006: 20) explicita esse facto ao afirmar que:

O conceito de raça banido pela ciência, sobretudo e especialmente as ciências chamadas naturais, é um conceito de base biológica fundado na errônea ideia de diferenças naturais entre os tipos humanos, com base no seu genótipo.

A cultura para os participantes do Grupo 1, relatados abaixo, leva em consideração alguns aspectos relevantes como a gastronomia, música e tradições de um modo geral, embora o conceito abranja outras questões, como esclarecido por Silva (2008: 49) quando coloca que *a cultura é constituída de saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos, que se transmitem de geração em geração.*

Para mim a cultura é por exemplo em Portugal nossa cultura, nós por exemplo inventámos o cozido à portuguesa, no Brasil o samba, essas coisas todas.

Para mim é as tradições de um país, o que um país conseguiu criar diferente dos outros.

O Grupo 2, por outro lado, mostra uma maior fundamentação nas suas ideias e comungam em parte com a definição dada pela autora acima.

É um conjunto de tradições que cada um tem, como por exemplo uma tribo mata os animais, na China...

(...) por exemplo nós culturas com a mesma forma de falar, a forma como comem, isso. Eu tenho uma maneira de falar, e a Sr.^a tem outra e por aí. Os chineses têm outra forma de comer. Acho que é isso, a cultura, cada um tem a sua forma de viver, sobreviver.

A cultura, para mim é aquilo que cada um tem, as tradições, os costumes, valorizo bastante aqueles conhecimentos históricos, hereditários que passam de pais para filhos. Acho que isso na cultura portuguesa não acontece tanto, é mais na indiana, africana, chinesa, essencialmente acho que é isso. Algumas são melhores em diferentes áreas, algumas são melhores na música, ou em gastronomia. Há culturas com história muito rica, eu gosto da portuguesa por causa disso também, nós somos um grande povo, portanto estivemos no topo do mundo e agora estamos no chão (risos).

Para mim cultura (...) é a junção de todas as pessoas, costumes, maneira de vestir, comes, principalmente na parte da gastronomia, há uma grande diferença entre as culturas, a forma de estar das pessoas.

Assim como o Grupo 1, o Grupo 3 conceitua vagamente o que vem a ser cultura.

Para mim é uma forma de estar, pode envolver tantos temas.

As origens, a nossa forma de estar, a nossa forma de vestir, de comer, de pensar.

Em cada país existem várias culturas.

Levando em consideração a fala deste último de que existem diversas culturas em cada país, questionamo-os acerca do que é multiculturalidade. O Grupo 1 aponta que

São várias culturas (risos), eu estou a falar, várias culturas por exemplo muitas culturas, pode ser preto, amarelo, branco, vermelho.

As várias culturas.

A multicultural é a cultura de todo o mundo, acho que são pessoas de outras culturas que convivem umas com as outras.

Acho que são culturas...

A cultura de todo mundo.

Interessante ressaltar que, de modo geral, a multiculturalidade está relacionada com as várias culturas, sem unanimidade do significado de cultura(s), pois embora anteriormente alguns tenham ligado o conceito de cultura a comidas, música, tradições, outra, em contapartida, relaciona cultura à cor⁴¹.

⁴¹ Essa ideia de cor advém da construção histórica do pensamento racista, fruto do capitalismo colonial/moderno e eurocentralizado.

Um ponto fundamental e que consiste inclusive em um dos objectivos do Grupo Focal pode ser observado na fala que vem a seguir, tendo em vista uma ressignificação do olhar, embora o que demonstre é agora possuir uma pequena aproximação com o termo, o qual nunca havia ouvido falar antes desse momento:

Eu quando vim para aqui não sabia, aqui para esta sala(risos) multicultural são as várias culturas de vários países, várias zonas, várias culturas.

Participantes do Grupo 2 apontam que:

São várias culturas

A multiculturalidade é a troca de experiências entre culturas

Acho que a multiculturalidade é num país haver não só uma cultura, mas mais. Por exemplo, em Portugal nós temos indianos, chineses, africanos, acho que é isso a multiculturalidade, num país haver muitas culturas.

Interessante ressaltar que, além da coexistência de várias culturas em um só país, também pode ser observado que a diversidade cultural pode ser encontrada em praticamente todas as sociedades contemporâneas e que a constituição dessa diversidade provém não somente de culturas provenientes de outros países, “mas também sobre aqueles que, dentro do mesmo país, foram socializados por grupos diferentes” (Silva, 2008: 50). Com ideias não muito diferentes, alguns participantes do Grupo 3 colocam que:

São várias culturas

Sim são várias culturas, a aprendizagem entre elas

A União Europeia tem o dia da cultura⁴² que é mesmo de propósito para a junção de várias culturas.

Desse modo, comungando com as definições dadas pelos participantes, podemos conceituar multiculturalidade, tendo como base o significado de sociedades multiculturais, sendo aquelas que são caracterizadas pela existência de uma série de culturas diferentes.

⁴² De acordo com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, no dia 05 de maio é comemorado o dia da *Língua Portuguesa e da Cultura da CPLP*. (<http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=316&Action=1&NewsId=1634&M=NewsV2&PID=304>)

3.3.3. BLOCO: Convívio e escolha dos amigos

Corroborando com a ideia de que a amizade possui um papel fundamental na vida das pessoas, Cordeiro (2006: 510) coloca a importância do desenvolvimento das relações de amizade e enfatiza que estas *são importantes e determinantes na construção da identidade (...) e na definição das suas ideias, valores, objectivos, sentimento de pertença e auto-estima e na imagem que tem de si próprio.*

Todos os participantes, dos três grupos, acreditam ser importante ter amigos. Inclusive, uma delas, do Grupo 2, comunga com a mesma ideia do referido autor quando aponta que *ajuda na construção do nosso carácter e torna as pessoas melhores, mais instruídas.*

Em relação aos critérios utilizados na escolha dos amigos, o Grupo 1 aponta que: simplesmente escolhem, depende da personalidade ou que todos são amigos. O Grupo 2, por outro lado, enfatiza alguns aspectos como:

Tem de ter sinceridade, sim, saber ajudar, estarem nos momentos mesmo importantes.

Tem que apoiar.

Tem de ser muito maluco (risos) ou citam até mesmo em aspectos físicos como “tem de ser linda (risos)

Dentre os elementos destacados, salientamos, no Grupo 3, aquele que possui um olhar mais voltado para as questões culturais, contido no argumento que, além dos amigos serem uma base,

Os nossos amigos não têm muito a ver com cultura, cada um é como é, independente da cultura, mas ter amigos brancos, ãh... negros, isso não interessa muito. Tem a ver como a pessoa é, com a personalidade da pessoa

Quanto à amizade, os entrevistados vêem como algo fundamental para a vida e a escolha dos amigos tem relação com a personalidade de cada um, independente das raízes culturais. No entanto, o convívio com diferentes culturas desperta sentimentos diferenciados entre si. Alguns do grupo 1 apontam que sentem-se *normal, como se tivesse a falar com um amigo da nossa nacionalidade.* Um deles aborda ainda a questão da aprendizagem ao colocar que *sente-se bem, porque pensamos que podemos aprender cada vez mais e que...pronto.*

Referente ao Grupo 2, da mesma forma que o Grupo 1, sentem-se *muito bem* e enfatizam que *a cultura não interessa o que interessa é mesmo a pessoa*.

Entretanto, se por um lado há o sentimento de “sentir-se bem”, há também em outras falas o receio em interagir, como fica transparente nos testemunhos que se seguem:

As vezes nem é por querer, mas em conversa tenho medo de dizer alguma coisa que a pessoa fique ofendida, que eu não saiba...

Mas às vezes há aquela cultura que nós não gostamos tanto, então aquela pessoa não dirige tanto a palavra tipo “bom dia, boa tarde”, qualquer coisa assim, mas não falo tanto com ela... ah sim nunca ser mal educado... mas com aquela cultura que eu percebo melhor, tipo brasileira com que eu me dou melhor e falo melhor, aí já me sinto mais à vontade, já falo mais com ele.

Assume-se então haver culturas que *nós não gostamos tanto*, no entanto, conforme *manda o figurino*, não se deve *nunca ser mal educado*.

A diversidade cultural desencadeia, de certo modo, um confronto de pontos de vistas, de valores, de padrões de comportamento. Esse facto gera, de uma forma ou de outra, um choque de culturas. Isso acontece principalmente porque *as maiorias só as aceitam quando ‘se portam bem’, quando não colidem com os seus próprios interesses* (Silva, 2008: 23). A tendência assim é que as aproximações sejam pautadas em elementos indentitários.

O Grupo 3 deixa transparecer que há de facto um choque de culturas e que para isso *é preciso ter mentalidade aberta* e também *é preciso saber ouvir e saber aceitar*.

Há sítios que a gente choca um bocadinho, mas é normal, são culturas opostas, mas de resto...

O sentir-se ou não a vontade dependerá da cultura, assim as culturas mais próximas possibilitarão uma melhor convivência, conforme relatado a seguir:

Sim, mas por exemplo a cultura indiana, acho que eles não se sentem muito à vontade connosco, são muito reservados e parece que têm medo de falar connosco devido à religião deles também...

Exacto, eles preferem falar com pessoas da cultura deles, estar com eles, não sei... são diferentes.

As similaridades ou discrepâncias entre características das culturas podem promover uma não-aproximação ou afastamento entre as pessoas, gerando uma tendência de interação maior com pessoas com as quais se possam identificar, conforme relatado acima. Silva (2008: 49) faz uma observação interessante quando aponta que:

Os problemas entre as culturas emergem quando as pessoas se deparam com diferenças com as quais não estão familiarizadas e, incapazes de falar umas com as outras sobre a situação, reagem: respondem emocionalmente; ficam frustradas; fazem juízos negativos sobre os outros; põe fim a interação.

As culturas brasileira e africana, por terem muitas semelhanças com a portuguesa, deixam-nos mais à vontade,

Por exemplo a cultura brasileira e a África, são culturas mais parecidas à nossa. Agora a indiana é completamente oposta, é normal que haja uma discrepância muito grande...

As relações interpessoais podem ser influenciadas por muitos fatores, comumente estas são facilitadas quando “o outro” possui características, valores, crenças, situação econômica ou outros fatores que sejam similares às suas. Corroboramos com a ideia de Sales e Silva (2008: 155):

A sociedade categoriza pessoas em função, dentre outros aspectos, do que considera comum e natural para um grupo social, uma faixa etária ou um status social. As pré-concepções que construímos sobre um grupo de pessoas são transformadas em expectativas e normas de comportamento e esperamos que elas ajam de acordo com elas.

Sob o ponto de vista do Grupo 1, concernente a facilidade ou dificuldade na interação, os aspectos voltados para a diversidade cultural não são relevantes:

Depende da pessoa, se a pessoa for muito... se tiver muita vergonha não se integra da mesma maneira que os outros.

Nem é muito fácil nem muito difícil, pronto é como a pessoa for... Não interessa se é gordo ou magro.

Em contrapartida, há aqueles que acreditam que depende da nacionalidade e da proximidade entre as culturas, *configuram-se como mais difíceis de interagir:*

Sim, sim aqueles que estão mais longe de nós, aquelas que são mais diferentes e que nos acham diferentes, por exemplo eu fui à Espanha várias vezes e dou-me bem (...) sou igual a eles, pronto, e houve uma vez que estava ali uma pessoa mais morena que eu, e ela teve nojo, medo de mim, eh pá, pronto, teve medo de mim e sinto muito mais dificuldade em conviver com essas pessoas.

Independente dessas questões, consideram a interação possível, a *não ser que os pais influenciem os filhos a não se darem bem connosco e só com os da cultura deles.*

A questão da língua⁴³ também é um fator dificultador dessa convivência, conforme apontam:

Os asiáticos não têm nenhum país de português lá por isso não percebemos nada mesmo do que eles dizem.

Mas em África já temos alguns países portugueses, então assim é mais fácil/

Mas eu acho que é possível a minha irmã em pequenina quis ser amiga de uma espanhola(...) penso que se houvesse digamos assim um instrumento tradutor e que a pessoa falasse lá para dentro e saísse a nossa língua acho que aí não tinha dificuldade nenhuma.

O conhecimento da língua do país de acolhimento é imprescindível para a interação com a população autóctone, conforme relatado acima. Assim, o desconhecimento pode gerar situações desagradáveis, além de dificultar a inclusão social, acesso à cultura e exercício da cidadania.

Em Portugal, há portanto o Programa Português para Todos- PPT, que tem por objectivo:

Facultar à população imigrante, residente em Portugal, que comprove não possuir nacionalidade portuguesa e que apresente uma

⁴³ No Plano para integração dos imigrantes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007), artigo 52 é colocada a proposta de valorização do ensino português como língua não materna (ME) onde diz que concernente a Educação é necessário *Promover a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como não materna, através da aplicação do documento orientador (Português Língua Não materna no Currículo Nacional, das orientações Nacionais e da disponibilização de instrumentos de avaliação de diagnóstico para definição do perfil de competência linguística e do perfil escolar do aluno e seus critérios de correcção).*

situação, devidamente, regularizada de estadia, permanência ou residência, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração, através de um conjunto de acções de formação em língua portuguesa. (<http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/ProgramaPortugalAcolhe/Paginas/ProgramaPortuguesparaTodos.aspx>)

Participar de programas que incentivem e proporcionem a aprendizagem da língua é crucial para a inserção e integração do indivíduo numa sociedade, e além de tudo, possibilita ainda conhecer melhor a identidade e cultura de um povo.

O Grupo 2 refere que a interação depende da pessoa, pois “se a pessoa for mais fechada e não consiga que ela se abra” será mais difícil integrar-se.

Em outros relatos aparece novamente a questão da língua.

Depende da pessoa sim, se a pessoa sabe falar alguma coisa português senão tem de ser por gestos.

Nós tínhamos um amigo lá da escola que era inglês e então quando nós perguntámos se ele chumbou (...) tentámos e só ao fim de algum tempo é que conseguimos perceber não sei porquê.

O Grupo 3 refere não ter dificuldades em conviver de modo geral, no entanto há questões religiosas que podem afetar.

há religiões que não permitem que se faça certas coisas, os pais deles também penso que proibem de certas coisas.

Um ponto fundamental é a educação, que inclusive já foi mencionada anteriormente, desse modo a dificuldade também pode estar relacionada com a educação dada em casa, pela família.

claro a educação, nós somos muito mais soltos, os nossos pais deixam-nos fazer outro tipo de coisas que por vezes seria impensável.

Um ponto em que o Grupo 3 concorda com o Grupo 1 consiste na dificuldade ou facilidade de interagir que dependerá da “personalidade” ou maneira de ser do outro, não depende da cultura, ou seja,

Se for uma pessoa fechada, não quer aproximação, é difícil fazer amizade, não é pela cultura dele.

É pela, mesmo pela maneira de ser.

Posso gostar mais de uma pessoa de outra cultura do que da minha própria cultura, depende da maneira de ser.

O pensamento se há ou não influência da cultura na interação é variável, pois em alguns momentos o discurso aponta que é indiferente e em outros que é um dificultador. Sabe-se, assim, que cada um tem um modo diferente de ver e encarar a realidade.

Interessante ressaltar também que cada cultura tem as suas regras, valores, padrões de comportamento. Interagir e integrar-se com pessoas de diferentes culturas pode aflorar sentimentos até então desconhecidos. Silva (2008: 51) esclarece que:

O encontro entre dois grupos humanos, até ao momento afastados e desconhecidos entre si, provoca uma primeira reacção de estranheza, de assombro, de curiosidade, pois permite-lhes descobrirem-se como seres semelhantes e, no entanto, com traços físicos ou uma cor de pele diferentes, com uma forma de falar, de vestir, de comportar-se até então desconhecida. Essa reacção pode provocar um sentimento de medo e de desconfiança face ao desconhecido e, consoante o tamanho e os comportamentos do grupo, a atitude de indiferença, amizade ou inimizade.

É previsível assim que haja alguma dificuldade inicial na integração com pessoas com diferentes estilos de vida e modos de pensar e de agir. No entanto, a realidade é que, com o crescente aumento do fluxo migratório, as pessoas precisam conviver mais com culturas diversificadas, pois mesmo que não tenham tanta aproximação, estão de uma forma ou de outra no mesmo espaço físico, pelo menos em alguns momentos.

Na escola, cada ano, entram e saem alunos, da mesma ou de outras culturas. De acordo com o último relatório do Eurydice (Organização da Comissão Europeia)⁴⁴ Portugal atende, no sistema de ensino, 89 540 crianças, jovens e adultos imigrantes.

⁴⁴ O relatório analisa a integração das crianças imigrantes em 30 países da Europa.

Foi questionado, assim, quais atitudes de integração teriam estes com alunos novatos na sala de aula. Os participantes do Grupo 1 colocaram que tentam *integrá-lo, integrar-se, se fosse da nossa língua não era tão difícil para ele, tinha a nossa atenção.*

Colocaram também que gostam de interagir e que a dificuldade em fazer amizade não depende da cultura, mas sim “da personalidade”, *depende das pessoas, se forem assim um pouco “estranhas”, é um pouco mais difícil.* A influência dos pais também é um fator importante, pois *se os pais nos influenciarem a dar-mo-nos bem com outras culturas acho que não é difícil.*

Para o Grupo 2 a questão da língua pode dificultar a aproximação:

A única coisa que eu tento fazer, se ele sabe falar português, se não é da nossa cultura e se souber falar português, tentando fazer algum gesto tipo “olá” ou qualquer coisa para que ele se sinta mais integrado para que não fique logo no início a sentir-se à parte, ser de outra cultura para não se sentir à parte.

Se ele falar português sou capaz de me aproximar mais porque é assim a maior parte das pessoas que não falam português, das duas uma, ou é o exagero e andam muito em cima das pessoas ou então discriminam completamente e pronto isso depois depende dos casos, mas por se discriminar eu tento defender essa pessoa porque não acho correcto.

Por outro lado, não há um real interesse em conhecer e conviver com pessoas de culturas diferentes.

Se vier alguém diferente de outra cultura ou não, eu não ando muito atrás das pessoas, é assim eu digo: “olá, o meu nome é tal e se precisar alguma coisa estou aqui” e pronto “tchau-tchau”.

Se precisarem de alguma coisa eu ajudo e chego ao pé da pessoa e apresento-me e pronto mas acho que não há necessidade, mas pronto se achar piada se achar que pode ser um bom amigo ou uma boa amiga aí já me aproximo mas não há aquela necessidade de, não me vou aproximar ou não vou andar atrás dele.

Relativamente ao Grupo 3, indicam que *se houvesse uma pessoa nova a entrar na nossa turma acho que toda a gente a iria receber bem.* Esta aproximação não depende de cultura, como está claro no comentário a seguir:

Não tem nada a ver com cultura, quando chega uma pessoa nova à escola se... imagine nós encontramos, cria-se ali uma amizade, mas não é por causa da cultura, mas pela pessoa.

Ressalta menos, no entanto, que a convivência com diferentes culturas pode gerar conflitos de diversas ordens. Quando se perguntou se alguma vez vivenciaram situações que envolviam insultos a colegas de outras culturas, todos os grupos responderam afirmativamente e exemplificaram algumas delas. O Grupo 1 colocou que:

Sim, na quarta-feira passada eu vim à escola e estava um colega e perguntei, disse-lhe assim: “não vais chamar a outra?” E ele disse assim: “ não sou tua amiga porque és preta” (...)

Isso já vi, foi no intervalo da escola, foi quando terminei de almoçar, foi na semana passada vi uma rapariga a insultar outra: “és preta, és gorda não gosto de ti” e depois estavam todos ali à volta a dizer para não chamar isso à rapariga, A que estava a insultar era portuguesa mas a outra acho que era africana, estavam a defender a africana.

Eu já vi várias vezes e digamos que é normal as pessoas, digamos, pretas estão constantemente a dizer que é preta: “ é preta, não estou muito à vontade contigo” e chamar preta como uma ofensa, isso é normal

Podemos perceber nos relatos acima o que pode ser chamado de *violência simbólica*⁴⁵, na medida em que as pessoas passam a ser identificadas (e insultadas) por palavras estereotipadas, como *preta*, *gorda*. Essas atitudes passam a ser consideradas normais e não como uma ofensa, conforme relatado acima. A partir do momento em que isso passa a ser considerado normal tem como consequência a banalização da violência, implicando cada vez mais em futuros actos de agressão, desrespeito e desvalorização do outro.

Assim, concordamos com Salles e Silva (2008: 157) ao apontar que *no espaço escolar a violência cotidiana aparece no desrespeito ao outro. O cotidiano escolar é marcado pela violência verbal que aparece como segregação, exclusão e indiferença ao outro*. Podemos identificar isso na fala a seguir. Embora a entrevistada acredite que não se deve desrespeitar o outro por ter uma cultura diferente, demonstra, por outro lado, que o facto de terem uma cultura diferente não foi algo escolhido por eles. Uma fatalidade do destino?

(...) há certas pessoas como nós que se metem com as outras só porque elas são de outra cultura, porque acho que não é justo, todos têm uma cultura diferente e não foram eles que escolheram aquela cultura, foram os seus pais.

⁴⁵ Por violência consideramos todos os actos que incluam agressões físicas físicas ou psíquicas psíquicas. Atenção aos acentos: físicas, psíquicas. Neste caso, a violência simbólica é manifestada de várias formas, como: mediante símbolos ou signos, metáforas, etc.

O Grupo 2 colocou o facto de *muitas pessoas discriminarem brasileiros, angolanos, africanos*”, “*principalmente africanos*”.

De acordo com estudo realizado por Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso e Goveia (2009: 236) acerca da problemática da violência entre pares, é pertinente ressaltar que, na realização da investigação, perceberam que

a variável origem étnico-cultural parece ter alguma relação com a vivência de situações de violência. Os alunos de outras origens, que não a autóctone (neste caso a lusa), tendem a sentir-se mais vítimas dos seus colegas, quando consideramos a agressão não sistemática.

Dois relatos mostraram uma realidade que até então não havia aparecido em nenhum discurso, voltado para uma questão sexual, que também é uma forma de violência. Relataram o seguinte:

quando eu cheguei aqui ao 5º ano havia dois meninos que pronto, eu era uma menina muito inocente e eles apalpavam-me e faziam isso (...)

Era a primeira vez que eu conhecia alguém de outra cultura e eu achei um pouco, pronto, era diferente, e eu depois comecei-me a dar com ele, ele chamava-se (...). Eu começava a desgostar dele, ele às vezes também apalpava, mas a mim nunca me apalpou, mas ele apalpava e fazia coisas que eu também não gostava (...). Ele era um dos meus grandes amigos, mas no início ele apalpava e eu não gostava muito dele.

Além da questão exposta acima, a qual não deixa de ser uma agressão, outras manifestações de violência estão cada vez mais presentes no universo escolar, expressas de diversas formas, seja a partir de agressões físicas ou simplesmente psicológicas, seja frequentes, como o Bulliyng, ou pontuais. Segundo Freire, Simão e Ferreira (2006: 160)

Muitas crianças e adolescentes vêem-se confrontados frequentemente, no seu cotidiano escolar, com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer como observadores) com as quais não sabe lidar e que, por vezes, afectam decisivamente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o processo de desenvolvimento pessoal e social.

O acontecimento descrito a seguir vem mostrar na prática o que as autores explicitaram acima.

é assim era uma vez, foi num intervalo, havia um miúdo que era o Luís que era conhecido pelo “indiano” apesar de ele não ser indiano mas ter assim uma cor de pele meio castanha e então nós estávamos no intervalo muito bem, muito felizes, todos juntos, e depois de repente aparece o Bruno. O Bruno de 16 anos, africano, então diz ele que estava na brincadeira com o Luís e apertou-lhe o pescoço, e o Luís é asmático, tem dificuldades em respirar, e disse: ah Bruno pára, pára que eu não estou a conseguir respirar” e depois ele não parava e eu disse: “Bruno deixa o Luís” e o Bruno disse: “ mas porque é que disseste o meu nome?” e repetiu já a gritar, porque o Bruno não falava, o Bruno gritava, mas pronto toda a gente olhou e aquilo parou por ali. Mais tarde eu ia com o Luís e o Luís tinha o pescoço todo vermelho, todo cheio de cortes e coisas desse género porque o outro o tinha aleijado, eu fui chamar o Bruno e o Bruno chegou ao pé de nós e eu disse: “olha o que fizeste ao pescoço do Luís” e ele disse: “ ah deixa-te de coisas ele é maricas e não sei quê” e ficou por ali, entretanto tocou, nós estávamos à espera da professora e o Bruno veio por trás e apertou-me o pescoço depois eu fiquei aflita, fiquei com falta de ar, e quando me largou porque depois o Luís como eu o tinha defendido antes ele depois também me defendeu e pronto. Depois o Bruno largou-me, fui fazer queixa à Direcção e depois houve uma participação dele em que eu e um rapaz, o Luís, assinámos, e pronto ele foi expulso...

A violência nas escolas traz muitas implicações para os alunos, tanto de cunho psicológico, quanto social e até cognitivo, tendo em vista que esses aspectos estão entrelaçados.

A construção de um clima escolar favorável a todos dependerá de muitos fatores, dentre eles destacamos o que consideramos mais importante diante do contexto explicitado acima: a acção dos professores pautada no conhecimento da razão desses actos violentos, levando em consideração principalmente o ponto de vista do agressor⁴⁶, pois de certo é quem mais necessita de atenção e orientação.

O Grupo 3 também respondeu que já presenciaram situações constringedoras envolvendo pessoas de outras culturas, embora que *na escola não, mas fora, já vi entre amigos, mas isso é mais na brincadeira, na minha opinião, não é com intenção de ofender, nas amizades há liberdade para isso.*

Este grupo, de modo geral, respondeu às perguntas de forma sucinta. As situações presenciadas são colocadas simplesmente com tom de *brincadeira*. Esse modo de ver a situação pode ser considerada como uma forma de violência mascarada, dissimulada, pois o facto de não assumir a existência do preconceito e por terem

⁴⁶ Freire, Simão, Veiga e Ferreira (2006: 163) esclarecem ainda que *relativamente aos agressores, vários estudos confirmam a ideia de que é de prever que os jovens que são agressivos com os seus pares correm um risco claramente maior de mais tarde se envolverem em outros problemas de comportamento, tais como a criminalidade, o abuso de substâncias aditivas ou o comportamento agressivo em família.*

consciência disso, *controlam-no voluntariamente, o mais que podem para não serem considerados socialmente preconceituosos* (Silva, 2008: 161).

De acordo com o Grupo 1, as atitudes frente a essas situações são:

Quando são aquelas ofensas pequenas como só “preto, preta” até eu não intervenho, é uma espécie normal, mas quando estão piosos para essas pessoas por ela ser preta eu tento intervir.

Eu não gosto quando as pessoas insultam as outras, eu acho que é uma das minhas obrigações intervir e proteger os que mais precisam.

Eu às vezes quando fazem isso, mas não... quando acho que estão a fazer bem, porque às vezes as pessoas também, das outras culturas, começam a insultar a nossa, também às vezes não estão a fazer bem. Eu intervenho e digo para pararem e se eles não pararem eu vou chamar outras pessoas, adultos ou então chamo mesmo, vou mesmo ao conselho directivo.

Se for uma coisa pequena como chamar preto, ofender ou uma coisa dessas, não digo, mas por exemplo se for uma ofensa mais grave, nesse caso já digo.

Ser chamado de ‘preto’, no sentido pejorativo, não é considerado uma ofensa grave, sendo inclusive entendido como algo normal, ou seja, o que Weil, Crema e Leloup (2003) chamam de *normose*⁴⁷.

Outro ponto interessante a ser destacado consiste no uso da palavra *civilizado*, como pode ser observado na fala a seguir.

Ah é assim, também depende desses pretos e desses ciganos e se for uma pessoa civilizada.

Na etimologia da palavra “civilizado”, conforme o Minidicionário Soares Amora (2010: 148) significa: 1. *que se acha em estado de civilização*; 2. *Instruído*; 3. *Cortês, bem educado*; 4. *Pessoa que tem civilização*. Essa participante, no caso, defenderia alguém somente se este for considerado civilizado. Mas, quem seria civilizado? De que depende isso? Todos conseguem ser “civilizados” após serem insultados? O agressor (físico ou verbal) seria civilizado?

⁴⁷ Segundo os autores, a *normose* configura-se como o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos, modos de pensar ou de agir aprovados por um consenso ou pela maioria de pessoas de uma determinada sociedade, que levam a sofrimentos, doenças e mortes. Poderíamos dizer que seria tornar *normal* o que não é normal. Muitas vezes a frequência de um facto acaba por tornar-se *normal* devido a repetição sistemática, como poderia ser o caso de chamar os negros de ‘pretos’ no sentido pejorativo, e que acreditar que isso seja normal.

Mesmo diante de situações conflituosas entre grupos culturalmente distintos, há também o reconhecimento de que o convívio enriquece, pois possibilita a aprendizagem acerca das tradições, costumes, conhecimento de outras línguas, conforme exemplo do Grupo 1:

Sim, já aprendemos várias coisas como a comida do seu país, a maneira como se vestem, os seus hábitos, e essas coisas todas e o dia-a-dia, o que eles fazem/

eu tenho primos como já disse em Londres e eu nas férias fui lá e então a minha prima começou a ensinar-me coisas, porque eu estava lá instalada na casa dela. Então ela as vezes no jantar, que é quando nós estávamos juntas, ela e o meu primo começaram a dizer coisas para me ajudar. E depois fomos a um restaurante que era o “Fernando”, que é um restaurante de um homem angolano, e lá em vez de haver portugueses, haviam russos, e os da Polónia...em vez de ter portugueses

quando fomos a Espanha, que era uma comida japonesa ou chinesa...pronto era de outra cultura, e eu pensava que aquilo sabia mal e depois quando fui a provar aquilo era muito bom, espectacular.../

os meus primos com eu já disse são de França e a minha prima já me ensinou várias coisas da cultura, como por exemplo, dizer algumas coisas, a comida, como se vestem e isso assim/

e o meu pai anda no karaté e o mestre dele já lhe ensinou algumas palavras dos japoneses e o que eles costumavam comer/

e eu também já aprendi muita coisa com o meu tio e com a minha tia, porque eles vivem lá na América e já me ensinaram muita coisa...

Os demais grupos responderam sucintamente que *sim, sem dúvida*, no entanto restringiram-se a essas respostas sem comentar quaisquer exemplos.

3.3.4 Análise dos resultados

A multiculturalidade é uma realidade que traz em seu bojo a possibilidade de ampliação de olhares e saberes mediante o convívio com culturas diversificadas, e assim modos de ser, ver e viver pautados em tradições, crenças, valores específicos (mesmo que tenham traços comuns a todos). Por outro lado, a dinâmica do crescimento multicultural também traz muitas problemáticas discutidas na sociedade atual, de carácter político, social, económico, social, ético.

No presente estudo constatamos que os pais comumente orientam seus filhos a não discriminarem ninguém, seja pela aparência, pelos hábitos ou tradições

culturalmente distinto dos seus. Exceto um único relato, os demais apontam que nunca foram impedidos de quaisquer convivência com pessoas de outras culturas, não sendo a diversidade, desse modo, entrave para a interação.

Todos os entrevistados conhecem e acreditam ser importante conviver com pessoas de outras culturas, pois isso possibilita a troca de ideias e conseqüentemente favorece a aprendizagem, embora poucos saibam a respeito de culturas.

Ter amigos é fundamental para todos os grupos, independente de diferenças culturais. O que interessa, de acordo com a maioria dos relatos, *é a pessoa*, ou seja a personalidade. Em contrapartida alguns testemunhos apontam para a dificuldade de convivência por conta dessas diferenças, alegando que culturas “estranhas”, questões religiosas e não ser falante da língua dificultam a interação.

Situações conflituosas com pessoas de outras culturas foram presenciadas por todos os participantes dos três grupos, algumas voltadas simplesmente para ofensas orais, outras de carácter sexual e violência física. Alguns apontaram que as ofensas seriam apenas em forma de “brincadeira”, mostrando com isso um preconceito velado.

Os três grupos acreditam que a diversidade de culturas contribui para o enriquecimento cultural e a partir da interação com diversos grupos aprenderam muitas coisas relativas a comidas, língua, hábitos, vestimentas, etc.

Há, desse modo, um misto de sentimentos, hora apontando para a importância e valorização da pluralidade cultural e convívio entre todos, enfatizando a necessidade de não haver preconceitos, e por outro lado a problemática desta interação tendo em vista as especificidades de cada grupo cultural e dos estereótipos incorporados, não obstante, em vários casos, inconsciente.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados.

Confúcio IV a.c

Na presente investigação propusemo-nos compreender e analisar o olhar de crianças e jovens acerca da multiculturalidade, das problemáticas gerada por esta e do que há subjacente às relações interculturais.

Quanto aos objectivos específicos do nosso estudo foram: conhecer o pensamento das crianças sobre o significado de multiculturalidade, investigar como as relações interculturais se estabelecem em suas vidas e como se relacionam entre si, compreender a visão que a criança tem a respeito do outro (do mesmo grupo ou de diferentes grupos étnico culturais) e verificar se a história de vida, valores e crenças do/a aluno/a influi no pensamento a respeito das relações com os colegas.

A partir da análise dos resultados e norteados pelos objectivos encontramos as respostas pretendidas, conforme relatadas no capítulo III, na análise dos dados, embora acreditamos ser pertinente enfatizar que as considerações que faremos não são conclusivas e portanto não podem ser generalizáveis, visto que o universo escolar é bastante vasto. Para além disso salientamos que esta investigação nos suscitou várias questões para reflexão.

Salientamos que as perguntas realizadas foram as mesmas para os três grupos. De modo geral os mais novos (Grupo 1 e 2) demonstraram maior interesse, participaram com mais entusiasmo e contribuíram bastante para as discussões. Contrariamente a estes, os mais velhos evitaram posicionar-se e assim comprometer-se com suas opiniões, dando respostas curtas e evasivas.

Respondendo às nossas questões, em relação à compreensão acerca do significado de multiculturalidade, a visão geral do Grupo 1 e 2 está voltada à constatação da existência de muitas culturas, embora o Grupo já acrescentou em alguns discursos a “convivência”. O Grupo 3 demonstrou não ter um olhar formado sobre isso, dividindo as opiniões em: conhecer várias culturas, conviver, saber várias línguas, ter acesso às culturas e aprender com elas.

Mediante as discussões realizadas nos Grupos Focais evidenciamos que o Grupo 1 e 2 demonstrou que esse assunto não era discutido nem na escola e nem na família, enquanto para o Grupo 3 parecia um assunto banal, ou dito de outro modo, a multiculturalidade parecia algo natural, presente na sua realidade.

Concernente às amizades, todos acreditavam ser importante ter amigos de diferentes culturas. Os Grupos 1 e 3 afirmaram que todos devem ser tratados iguais. O Grupo 2 embora corroborasse com essa ideia, deixou pistas de questões preconceituosas como admitir que o pai é racista ou mesmo dizer que os imigrantes “não tem culpa”.

Em relação à integração entre diferentes culturas somente o Grupo 2 colocou que há racismo. O Grupo 3 de certa forma concordou com o Grupo 2 ao alegar que seria necessário deixarem de ter preconceitos.

Todos já vivenciaram situações de conflitos ou insultos a pessoas de diferentes culturas. O Grupo 1 mostrou que já presenciou alguém chamar outra pessoa de “preta” ou “indiano”, como ofensa, no entanto considerava isso normal. O Grupo 2 afirmou que há preconceito com brasileiros e africanos. O Grupo 3 já havia presenciado situações constrangedoras embora alegassem que não tinha intenção de ofender.

Interessante ressaltar que a investigação mostrou que os olhares dos Grupos 1 e 3 eram bastante parecidos, de modo geral, no sentido de serem superficiais. O Grupo 1 talvez ainda não tivesse incorporado questões preconceituosas enquanto o Grupo 3 não as deixou transparecer, embora apontassem que algumas religiões ou sítios podiam dificultar a interação e que seria necessário ter a mentalidade aberta e saber aceitar. Assim, os posicionamentos foram diferenciados em função do nível de escolaridade, pois os mais novos, ao contrário dos mais velhos, mostraram capacidade e expressão mais livre.

O Grupo Focal apontou-nos a importância de ouvir crianças e jovens, pois trouxe como contributo a possibilidade de despertar interesse e desencadear um processo reflexivo, mesmo que incipiente.

A escola como formadora de opiniões e espaço educativo e socializador tem, pois, muitos desafios. Elencamos algumas recomendações tendo por objectivo gerar uma reflexão:

- Comente o que não conhecemos não nos atrai, então certamente a partir da socialização e contacto com outros modos de vida, valores, crenças, pontos de vista contribuirá para a construção de um novo olhar, com um novo sentido e significado. Assim, faz-se necessário promover um espaço interactivo entre as pessoas de diferentes culturas, a fim de que todos possam ressignificar suas concepções acerca do outro.

- A formação dos professores necessita ser reformulada e deve ser dispensada atenção, mais especificamente, ao olhar que estes possuem acerca dos alunos de diferentes etnias ou culturas, possibilitando uma reflexão, pois a prática do professor em sala de aula é reflexo de suas próprias crenças, valores, visões de mundo (de escola, de aprendizagem, de ensino, de sociedade, de homem, de cultura).
- É necessário ainda que os professores estejam preparados para lidarem com as diferenças, ou seja, aceitando e atribuindo valor igual a todas as culturas e consequentemente estabelecendo estratégias para lidar com essas diferenças culturais, abolindo o olhar monocultural e etnocêntrico.
- A escola deve promover um debate entre todas as instâncias, como professores, diretores, coordenadores, alunos, comunidade, a fim de que todos debatam as questões relativos ao currículo e aquelas que levam ao preconceito, formação de estereótipos, discriminação para fins de desnaturalizar esse tipo de atitudes. Assim, esta temática deve ser objecto de reflexão, pois caso contrário prevalecerá o preconceito velado (verbalmente), mas implícito nas ações de todos e nas *brincadeiras*.
- É, pois, imprescindível resgatar e compreender a importância de valorizar cada cultura, suas raízes e histórias, percebendo principalmente o carácter dinâmico o qual é indicativo de que nenhuma cultura é totalmente pura e assim enxergar a riqueza que há nesta pluralidade.

Diante do exposto, essa investigação nos oferece subsídios para uma reflexão acerca da práxis pedagógica do professor e da escola, tendo em vista sua força e seu carácter formador.

Objetivamos assim quebrar com o silêncio e com as amarras ideológicas que nos impedem de discutir e problematizar questões voltadas ao preconceito, desvalorização das culturas, ensino desigual, e assim podermos enxergar para além do ensino conteudístico ou mesmo do “politicamente correcto”, incorporando em nossas acções um sentimento de humanidade, colectividade e equidade na busca por alternativas mais inclusivas e democráticas.

BIBLIOGRAFIA

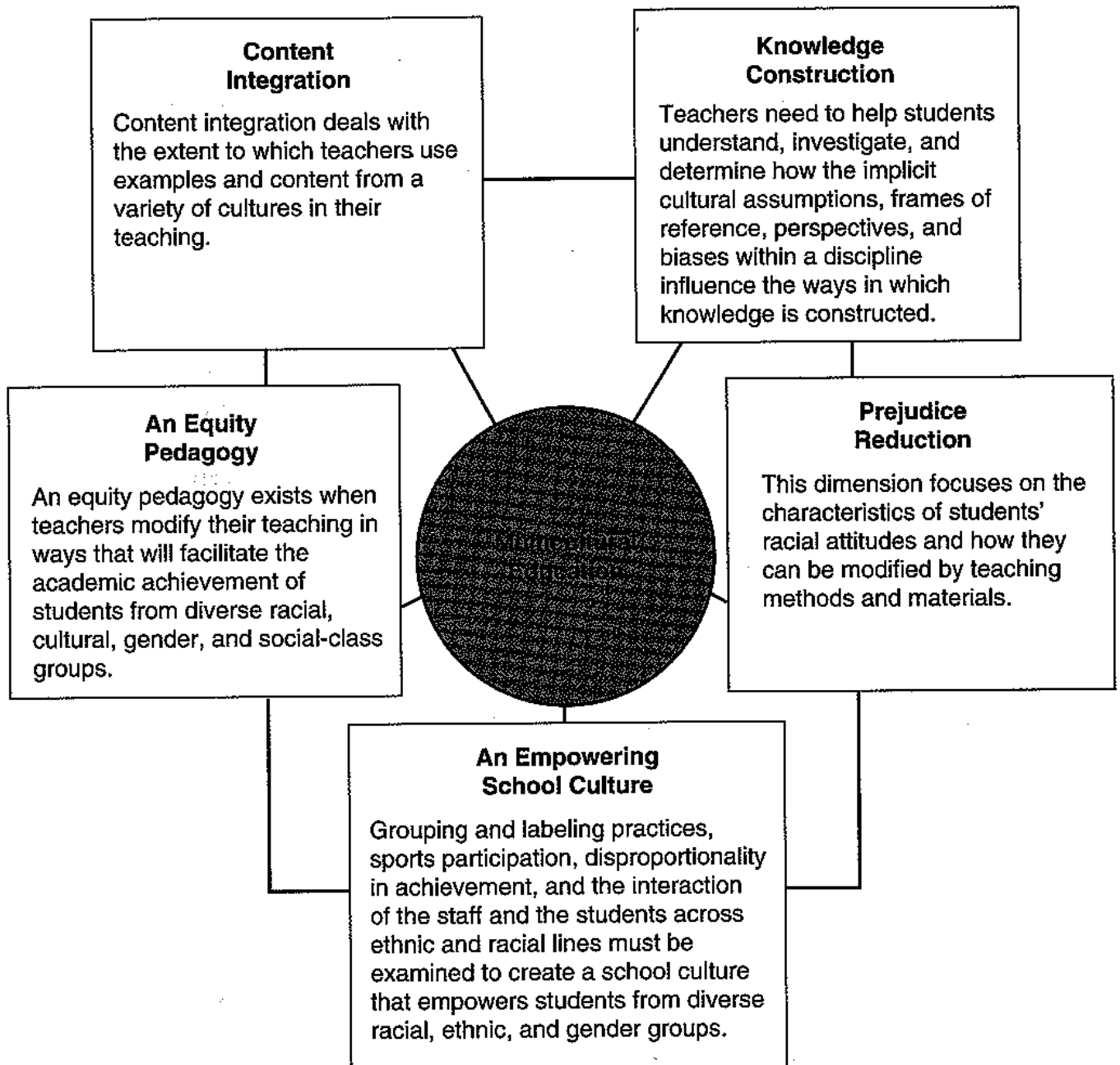
- Amâncio, Lígia (1993). Identidade social e relações intergrupais. In J. Vala e M. B. Monteiro (cood), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 287-307.
- Banks, James (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, vol. 19, pp. 3-49.
- Banks, James A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 3, pp. 129–139 - DOI: 10.3102/0013189X08317501 © 2008 AERA. <http://er.aera.net>
- Banks, James and Banks, Cherry A. McGee (2007). *Multicultural education: issues and perspectives*. 6ª ed. New York ; Chichester : John Wiley.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Augusto Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 Persona.
- Bogdan, Robert C. e Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, Ana Paula (org.) (2006). *A cor da cultura – saberes e fazeres – modos de sentir*. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho.
- Candau, Vera Maria e Moreira, Antônio Flávio Barbosa (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação Maio/Jun/Jul/Ago.
- Cordeiro, Raul A. (2006). Aparência física e amizade íntima na adolescência: Estudo num contexto pré- universitário. *Análise Psicológica*, 4 (XXIV): 509-517
- Costa, Graça dos Santos (2009). *Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tese de doutorado.
- Cuche, Dennys (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC.
- Boas, Franz (1858-1942). *Race language and culture*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Freire, Isabel P.; Simão, Ana M. Veiga e Ferreira, Ana S. (2006). O estudo da violência entre os pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 19, número 002. Braga: Universidade do Minho, pp. 157-183.

- Freire, Isabel; Simão, Ana Margarida Veiga; Caetano, Ana Paula; Ferreira, Ana Sousa; Cardoso, Ana e Gouveia, Sérgio. (2009). Prevenção da violência entre pares/ promoção da convivência nas escolas – um projecto colaborativo. *Interações* no. 13, pp. 229-248. [Http://www.eses.pt/interaccoes](http://www.eses.pt/interaccoes).
- Galego, Carla e Gomez, Alberto A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Gandin, Luís Armando e Hypolito, Álvaro Moreira (2003). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura dos Santos). *Currículo sem fronteiras*, v.3, n.2, pp. 5-23, Julho/Dezembro.
- Orozco Gomez, Guillermo (1997). Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. *Comunicação & Educação*, São Paulo, [J]O: 57 a 68, set./dez.
- Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed., Rio de Janeiro: DP&A. ISBN 8574903361.
- Hall, Stuart (2003). A questão multicultural. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG. . (<http://pt.scribd.com/doc/36527031/Da-Diaspora-Stuart-Hall>)
- Inglis, Christine. Multiculturalism: A Policy Response to Diversity, Paper prepared on the occasion of the "1995 Global Cultural Diversity Conference", 26-28 April 1995, and the "MOST Pacific Sub-Regional Consultation", 28-29 April 1995, both in Sydney, Australia.
- Keesing, Roger M. (1974). Theories of Culture. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 3, pp. 73-97 Published by: Annual Reviews Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2949283> Accessed: 22/11/2008 20:23.
- Laraia, Roque de Barros (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Matos, K. S. L. e Vieira, S. L. (2001). *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha, UECE.
- Monteiro, Maria Benedicta (1993). Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In J. Vala e M. B. Monteiro (cood). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 309-351.
- Neto, Moreira e Sucena (2002). *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Trabalho apresentado no XIII

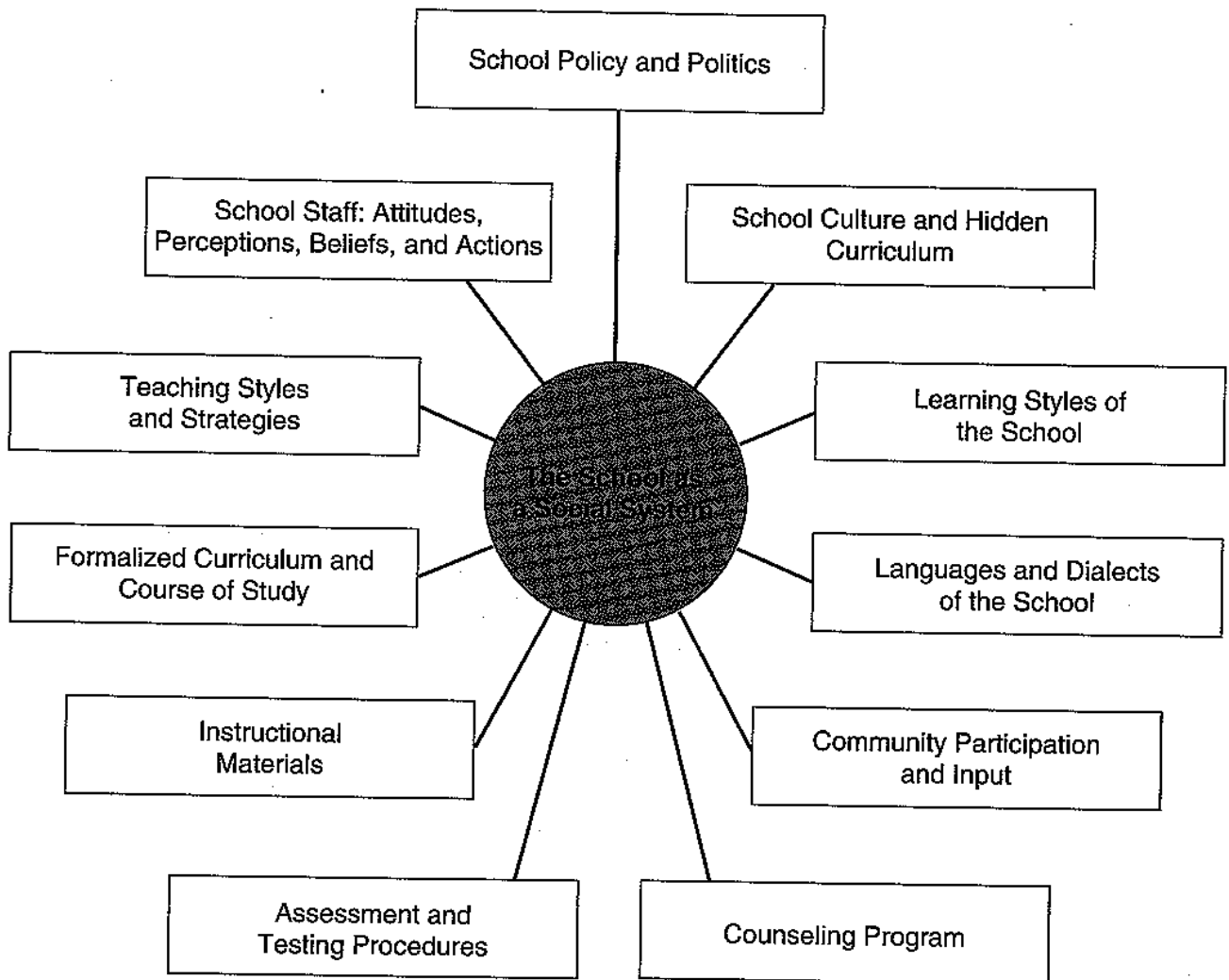
- Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro.
- Peixes, Bruno, Rosário, Edite, Silva, Elisa, Soares, Pedro, Kumar, Rahul, Ralha, Tiago et al (2008). *O racismo e xenofobia em Portugal (2001-2007)*. Oeiras: Centro de Investigação e Estudos Sociais e Humanos.
- Salles, Leila Maria Ferreira e Silva, Joyce Mary Adam de Paula (2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação* | FaE/ PPGGE/ UFPel | Pelotas [30]: 149 - 166, janeiro/junho.
- Santos (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Maria do Carmo Vieira da. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2009). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes.
- Torres, João Ataíde e Maria José (coord.) (2010). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2009* - O presente relatório de actividades foi elaborado pelo Departamento de Planeamento e Formação (Núcleo de Planeamento).
- Triandis, Harry C. and Suh, M. Eunhook M. (2002). Influences on personality. *Annu. Rev. Psychol.* 53:133–60 Copyright© 2002 by Annual Reviews. All rights reserved.
- Tylor, Edward (1871) *Primitive culture*. London: Jonh Murray.
- Vaz, P. António Vaz Pinto (org.) (2003). Congresso Imigração em Portugal: Diversidade - Cidadania – Integração. *Actas do I Congresso Imigração em Portugal: Diversidade-Cidadania-Integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Weil, Pierre; Crema, Roberto e Leloup, Jean-Yves (2003). *Normose: a patologia da normalidade*. Verus editora. ISBN: 8587795503, 9788587795502

ANEXOS

ANEXO I: Dimensões da educação multicultural - Banks (2007: 23)



ANEXO II: A escola como um sistema social - Banks (2007: 24)



AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE VOZ E IMAGEM DE CRIANÇA OU ADOLESCENTE (MENOR DE 18 ANOS DE IDADE)

Eu, _____, concordo em participar da investigação proposta por Iana Mamede Accioly sobre *A vez e a voz de crianças e jovens: olhares sobre a multiculturalidade*.

Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na Universidade Nova de Lisboa - UNL as minhas falas e a minha escrita, desde que não sejam identificados com meu nome.

(assinatura da criança/ jovem)

Eu, _____, BI no _____, residente _____, autorizo meu/minha filho/filha _____, a participar da investigação proposta por Iana Mamede Accioly sobre *A vez e a voz de crianças e jovens: olhares sobre a multiculturalidade* no dia a combinar.

Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisadora e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nova de Lisboa – UNL.

Por ser verdade, firmo o presente.

Lisboa, ____/____/____

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

Idade:	()Menino ()
--------	---------------

Nacionalidade dos pais:

Língua materna:

Fala outros idiomas:

DADOS ESCOLARES

Escola:	Freguesia:
---------	------------

Ano que frequenta:

O QUE PENSAS...

1. Achas importante conviver com pessoas de outras culturas? () SIM () NÃO
2. Gostas de ter amigos de outra cultura? () SIM () NÃO Qual é aquela que te atrai mais? _____
3. O que é para ti a multiculturalidade? _____ _____ _____

Lisboa, _____ de _____ de 2011

1

2

3

GUIÃO DE ENTREVISTA

OBJECTIVO GERAL:

- Conhecer o que as crianças pensam a respeito do conceito “multiculturalidade”.
- Saber o que há subjacente às relações interculturais.

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
<p>A</p> <p>LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o trabalho de investigação: trabalho sobre o olhar das crianças sobre a multiculturalidade e como se relacionam com pessoas de outras culturas. • Pedir a ajuda das crianças na conversa que teremos, pois a contribuição deles é muito importante. • Assegurar o carácter confidencial das informações.
<p>B</p> <p>HERANÇA CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar como a história de vida, valores e crenças da criança influi no pensamento a respeito das relações com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na tua família há pessoas que nasceram em outros países? Quais? Quem? • O que te ensinaram os teus pais relativamente ao modo como tratar as pessoas? • Os teus pais/ familiares têm amigos de outras culturas? • Os teus pais já alguma vez te proibiram de conviver com pessoas de outras culturas? Quais?
<p>C</p> <p>CULTURA E MULTICULTURALIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o pensamento das crianças sobre o significado de multiculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conheces pessoas de outras culturas? • Achas importante conhecer outras culturas? • Achas importante conviver com pessoas de outras culturas? • O que sabes sobre outras culturas? • Acreditas ser importante que pessoas de diferentes culturas se integrem? O que precisa ser feito

		<p>para que isso aconteça?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pudesses escolher um país para conhecer a cultura, qual escolherias? Porquê? • O que é para ti cultura? • O que é para ti a multiculturalidade?
<p style="text-align: center;">D</p> <p>CONVÍVIO E ESCOLHA DOS AMIGOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar como as relações interculturais se estabelecem, como se relacionam entre si (vínculos com pessoas de diferentes grupos) • Compreender a visão que a criança tem a respeito do outro (do mesmo grupo ou de diferentes grupos). • Verificar a manifestação de atitudes de respeito ou desrespeito para com pessoas de diferentes culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tens muitos amigos? Que importância eles têm na tua vida? • Que critérios utilizas para escolher os teus amigos? • Na tua sala de aula há pessoas que nasceram noutros países? Ou de culturas diferentes? Quantas? • Como te sentes quando convives com pessoas de outras culturas? • Gostas de ter amigos de outra cultura? Qual é aquela que te atrai mais? • Para ti é fácil ou difícil interagires com pessoas de outras culturas? • Quando chega um colega novo à tua escola e que pertence a uma outra cultura, tentas aproximar-te dele? De que forma? • Já presenciaste algum colega insultando um colega de outra cultura? O que fizeste? Ou o que farias se isso acontecesse? • Já viste tratamentos diferenciados do professor para com colegas teus de outras culturas? • Já viveste alguma situação constrangedora com alguém de outra cultura? Qual? Quais? Como? • Já vivenciaste situações com pessoas de outras culturas que te enriqueceram? Qual? Quais? Como? <p>Como?</p> <p>. Queres acrescentar mais alguma coisa sobre este assunto?</p>

ANEXO VII: Questionário sócio-demográfico

Do 2º ciclo (Grupo 1)⁴⁸

Conforme orientação metodológica explicitada no capítulo II, o questionário foi dividido em duas partes. A primeira abrangeu alguns dados dos entrevistados, conforme pode-se observar no quadro abaixo.

Nome ⁴⁹		Idade	Nacionalidade dos pais	Idiomas falados	Ano escolar
1	Rita	11 anos	Portugueses	Inglês e “Brasileiro”	6º
2	Nuno	11 anos	Portugueses	“Brasileiro”	6º
3	Gonçalo	11 anos	Português e Angolano		6º
4	Manuel	11 anos	Portugueses	Inglês, “brasileiro” e espanhol	6º
5	Miguel	11 anos	Portugueses	Inglês, “brasileiro” e espanhol	6º
6	Antônio	11 anos	Portugueses	“Brasileiro”	6º

Quadro 3: Dados gerais dos entrevistados do 2º ciclo.

A segunda parte refere-se às perguntas relativas ao pensamento sobre a temática do multiculturalismo.

Concernente as duas primeiras questões os participantes responderam:

Nome	Achas importante conviver com outras culturas?	Gostas de ter amigos de outras culturas?	Que cultura mais te atrai?
1 Rita	sim	sim	Francesa
2 Nuno	sim	sim	Africana
3 Gonçalo	sim	sim	Portuguesa
4 Manuel	sim	sim	Americana

⁴⁸ Ressaltamos que chamaremos os três grupos de “Grupo 1”, “Grupo 2” e “Grupo 3” correspondendo ao 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário respectivamente.

⁴⁹ O nomes utilizados são fictícios.

5	Miguel	sim	sim	Negra
6	Antônio	sim	sim	Brasileira

Quadro 4: 1ª e 2ª questão do questionário – 2º ciclo.

Em relação à terceira questão: “O que é para ti multiculturalidade?” As respostas foram as seguintes:

Rita: *Eu acho que é muitas pessoas com uma cultura diferente todas juntas.*

Nuno: *Não, o que é?.*

Gonçalo: *Eu não sei o que é.*

Manuel: *A multiculturalidade é a cultura de todo mundo.*

Miguel: *Pra mim a multiculturalidade é várias raças como: negros, amarelos, brancos, etc.*

Antônio: *É muitas culturas.*

Do 3º ciclo (Grupo 2) – parte I

	Nome	Idade	Nacionalidade dos pais	Idiomas falados	Ano escolar
1	Mariana	12 anos	Portuguesa		7º
2	Maria	12 anos	Portuguesa		7º
3	Júlia	12 anos	Portuguesa	Inglês (pouco)	7º
4	Bia	14 anos	Portuguesa	Inglês	9º
5	Iara	14 anos	Portuguesa	Inglês	9º
6	Luís	13 anos	Portuguesa	Inglês	8º

Quadro 5: Dados gerais dos entrevistados do 3º ciclo.

Parte II

Nome		Achas importante conviver com outras culturas?	Gostas de ter amigos de outras culturas?	Que cultura mais te atrai?
1	Mariana	Sim	Sim	Africana
2	Maria	Sim	sim	Africana
3	Júlia	Sim	sim	Portuguesa, brasileiros, de cor
4	Bia	Sim	sim	Japonesa
5	Iara	Sim	sim	Indiana
6	Luís	Sim	sim	Nenhuma em especial

Quadro 6: 1ª e 2ª questão do questionário do 3º ciclo.

Em relação à terceira questão: O que é pra ti multiculturalidade? As respostas foram as seguintes:

Mariana: *Multiculturalidade pra mim são várias culturas.*

Maria: *Multiculturalidade, eu acho que é a convivência entre muitas culturas.*

Júlia: *São várias culturas que existem.*

Bia: *A multiculturalidade para mim é a grande quantidade de culturas.*

Iara: *A multiculturalidade é a troca de experiências, tradições/ costumes entre várias culturas.*

Luís: *A multiculturalidade é as pessoas de um país terem muitas culturas.*

Do Ensino Secundário (Grupo 3) – Parte I

Nome		Idade	Nacionalidade dos pais	Idiomas falados	Ano escolar
1	Tomás	20 anos	Portugueses	Espanhol	12º
2	Joana	20 anos	Portugueses		12º
3	Sofia	19 anos	Portugueses	Inglês	12º

4	Daniel	19 anos	Portugueses	Inglês	12°
5	Rui	19 anos	Portugueses		12°
6	Bruno	19 anos	Portugueses	Inglês, francês, espanhol	12°

Quadro 7: Dados gerais dos entrevistados do Ensino Secundário.

Parte II

	Nome	Achas importante conviver com outras culturas?	Gostas de ter amigos de outras culturas?	Que cultura mais te atrai?
1	Tomás	sim	sim	Nenhuma específica
2	Joana	sim	sim	
3	Sofia	sim	sim	Brasileira
4	Daniel	sim	sim	Africana
5	Rui	sim	sim	
6	Bruno	sim	sim	Europeu

Quadro 8: 1ª e 2ª questão do questionário – Ensino Secundário.

Tomás: *Pra mim a multiculturalidade são várias culturas diferentes.*

Joana: *A multiculturalidade como o nome indica é muitas culturas.*

Sofia: *Pra mim multiculturalidade é quando uma pessoa têm acesso a várias culturas e aprende com elas.*

Daniel: *A multiculturalidade é a convivência pacífica entre raças, a criação de laços de amizade entre as diferentes etnias.*

Rui: *Multiculturalidade pra mim é uma pessoa que sabe várias línguas.*

Bruno: *A multiculturalidade é a convivência entre várias culturas.*

ANEXO VIII: Dinâmica de imagens

Salientamos que as escritas a seguir foram feitas pelos participantes, desse modo foi descrito na íntegra, com seus erros ortográficos.

Do 2º ciclo

	Cultura indiana	Cultura portuguesa	Cultura africana
Rita	<i>Eu gostaria de conhecer pessoas assim.</i>	<i>Eu sinto que as pessoas portuguesas têm um grande convívio entre si.</i>	<i>Eu sinto uma grande felicidade mas pena ao mesmo tempo, porque estes meninos não têm nada mas na mesma continuam com um sorriso na cara.</i>
Nuno	<i>Eu sinto que os países como a Índia têm dificuldade de viver mas acho que é feliz conviver com pessoas destas nacionalidades .</i>	<i>Eu sinto que os portugueses às vezes são muito maus com os outros países porque uns dizem que são pretos, ou porque são castanhos.</i>	<i>Eu sinto que às vezes falta comida aos africanos mas acho que eles são boas pessoas.</i>
Gonçalo	<i>Não gosto da roupa, nem dos adereços, não gostava de conhecer pessoas assim, acheia-as esquisitas e sinto alegria em ver que há várias pessoas diferentes .</i>	<i>Eu gosto de alguma cultura portuguesa, mas as coisas mais viradas para o fado eu já não gosto e gosto bastante do português.</i>	<i>Eu não gosto de conhecer pessoas desse género, porque transmitem muitas doenças embora a minha mãe tenha nascido lá, gosto das suas danças.</i>
Manuel	<i>Esta imagem é alegre e engraçada porque estas pessoas são felizes. Os seus acessórios são muito coloridos e robustos, então torna a imagem mais interessante.</i>	<i>Eu gosto muito desta cultura porque é a minha origem e tem pratos e localidades lindas, não me estou a gabar.</i>	<i>Eu sinto tristeza e alegria porque sei que elas são pobres mas elas estão felizes, o que torna a imagem mais alegre.</i>
Miguel	<i>Eu sinto que é uma imagem bonito cheia de alegria e amizade pela sua cultura .</i>	<i>Nesta imagem observo muita empatia entre os dois rapazes pela nacionalidade portuguesa. Eu gosto muito dessa cultura.</i>	<i>Nesta imagem eu observo muito amizade entre as duas meninas pela sua cultura. Eu gosto dessa cultura.</i>

Antônio	<i>Eu sinto felicidade e que eu gostaria de conhecer essas pessoas para saber mais sobre aquilo que elas põem na cara.</i>	<i>Eu sinto que a cultura portuguesa é fantástica e gosto muito do país.</i>	<i>Eu sinto que elas estão felizes e isso faz-me feliz e acho que é uma cultura menos moderna que outras, mas eles também devem ser felizes e eu gosto dessa cultura, é selvagem.</i>
---------	--	--	---

Quadro 9: Respostas da dinâmica de imagens – 2º ciclo.

Do 3º ciclo

	Cultura indiana	Cultura portuguesa	Cultura africana
Mariana	<i>Cultura indiana: eu gosto desta cultura porque acho uma cultura “muito interessante” e bastante activa, mas não tenho nenhum amigo.</i>	<i>Eu não gosto nem desgosto, porque é uma cultura muito pouco activa e bastante racista e á bastante falcidade.</i>	<i>Eu gosto muito dessa cultura, é a minha preferida, eles têm um grande espírito, são bastantes unidos.</i>
Maria	<i>Eu até gosto dessa cultura, não tenho nenhum amigo, mas gostava de ter. Gosto das roupas que eles vestem, são diferentes, gostava de me vestir por um dia como eles.</i>	<i>Para mim eu não gosto nem desgosto, simplesmente porque é a minha cultura e pronto. Eu não gosto muito da política de Portugal, porque eles não são muito sinceros com o que prometem, e isso faz com que eu goste menos da cultura.</i>	<i>Eu AMO esta cultura, cativa-me a alegria que eles transmitem, eu tenho muitos amigos afriacanos e gosto muito de todos. Se calhar é porque são diferentes de nós, que eu gosto muita dela ‘da cultura’. Felizmente eles também gostam muito de mim.</i>
Julia	<i>Eu gosto dessa cultura porque, também, lá por serem alguns de cor eles devem também ser respeitados porque são pessoas normais como toda a gente.</i>	<i>É a minha cultura, mas eu não gosto porque algumas pessoas são más e o governo é mau mas também não se pode dizer assim tão mal.</i>	<i>A cultura afriacana é uma boa cultura, gosto muito deles, mas os que já são de Portugal já não gosto porque são maus cá, maioria dos assaltantes e maus cá são de cor, de Portugal.</i>
Bia	<i>Gosto da cultura indiana pois tem muitos costumes diferentes dos portugueses e desde pequena que sempre foi uma cultura com que eu lidei.</i>	<i>Gosto da cultura portuguesa pois tem varios costumes que outras podem achar estranhas ou não.</i>	<i>Gosto da cultura africana porque têm costumes diferentes.</i>

Iara	<i>Gosto de cultura indiana devido à sua gastronomia e tradição.</i>	<i>Gosto da cultura portuguesa porque é muito rica na área da música como Fado. Na área da gastronomia não aprecio muito alguns pratos.</i>	<i>Gosto da cultura africana porque existe uma diversidade de comportamentos hereditários, ou seja, penso que gosto da tradição de passar conhecimento de música essencialmente.</i>
Luís	<i>Eu não gosto muito desta cultura porque acho gira por um lado e por outro acho muito feia.</i>	<i>Eu gosto muito da cultura portuguesa, não por ser português, mas acho muito bonita.</i>	<i>Eu gosto muito desta cultura porque é bonita e muito engraçada.</i>

Quadro 10: Respostas da dinâmica de imagens – 3º ciclo.

Do Ensino Secundário

	Cultura indiana	Cultura portuguesa	Cultura africana
Tomás	<i>“Tem uma cultura bastante desenvolvida e grandiosa, mas não me identifico com ela”.</i>	<i>“Gosto muito do meu País e da minha cultura, mas penso que está pouco explorada. Muitas pessoas têm vergonha da cultura”.</i>	<i>“A cultura africana pra mim é das mais completas, gosto bastante do espírito que os africanos tem”.</i>
Joana	<i>“Alegria, amizade entre as crianças. Trás algo positivo”.</i>	<i>“Trás algo amoroso, expressão de sentimentos através de gesto, sorrisos, etc”.</i>	<i>“Não consigo ver nada através da imagem, simplesmente estão se divertindo”.</i>
Sofia	<i>“Cultura indiana, da qual gosto bastante. Completamente oposta da nossa mas que me fascina imenso”</i>	<i>“Cultura portuguesa, é a minha terra por isso é normal que me transmita algo positivo”</i>	<i>“Cultura africana, não tenho muito conhecido sobre a mesma, mas admiro o espírito animado e lutador deles”</i>
Daniel	<i>“Muito colorida, trajes diferentes, com vários acessórios. Alegria ver a felicidade e o ambiente da imagem”.</i>	<i>“É bom, simboliza o patriotismo e a amizade na nossa cultura”.</i>	<i>“Alegria, paz e harmonia no sorriso das crianças. Gosto da imagem, lembro-me amigos que tenho”.</i>
Rui	<i>Não sinto nada.</i>	<i>Clima amoroso, imagem do galo simboliza Portugal.</i>	<i>Transmite uma imagem de alegria das crianças africanas.</i>
Bruno	<i>Cultura alegre e divertida e além disso penso que é muito divertida e também muito apaixonante.</i>	<i>Cultura interessante e apaixonante.</i>	<i>Cultura muito divertida e muito unida e com muita liberdade.</i>

Quadro 11: Respostas da dinâmica de imagens – Ensino Secundário.