

## 0.0. ...mais do que viverem em contextos de risco...

No nosso quotidiano cruzamo-nos com pessoas e com vultos (apenas vultos) de gente que, em múltiplas circunstâncias, atravessa o nosso caminho. No entanto, por detrás das máscaras que socialmente cada pessoa vai colocando, existem por vezes histórias de sofrimento, de angústia, de desassossego e de cuja intensidade e riqueza não suportamos. Algumas delas têm vidas que ignoramos em que se cruzam insuspeitos dramas por serem objecto de múltiplas exclusões, e que foram objecto do presente estudo.

Esta é parte da história contada por uma dessas pessoas.

*[Estive com meu pai] até aos 7, 8 anos, por aí. (...) O meu pai foi pego pela UNITA. Mataram ele... (...) Tiraram do camião e ele, falava e pedia muito para não matar pelo menos o filho dele, que era para lhe levar. E eu chorava, e de tanto que eu chorava, mesmo assim mataram ele e meteram ele no camião e queimaram junto com camião. Depois não vi mais nada. Eles me levaram. Levaram-me à força porque eu não queria ir. (...) Para uma cidade que fica colada com Uije (?), que chama-se Bolatomba (?). (...) Era eu mais um rapaz... (...) Os guerrilheiros, as criança é raro eles matarem porque eles levam que é para ensinar, essas coisas... (...) para ensinar a fazer tiro... combater... que é para combater, que é para ter aquele espírito revoltado com a situação que se passa em Angola. É só isso. (...) Lá [no campo da UNITA] não havia escola... Às vezes iam fazer outras caças, noutras províncias e me levavam que era para trazer a mercadoria, ..... porco, cabrito....(...) Depois fomos para a Jamba. Na Jamba também não fiquei muito tempo porque foi quando houve o primeiro acordo em Angola e eu fui para Luanda. (...) Esteve quase 11 anos. Cheguei em Luanda a fazer os meus 17 anos. 17, 18... (...) No campo fazia outras coisa, como por exemplo, matar... (...) Eles amarram assim uma fita e metem pessoas idosas... [Amarram a fita] nos olhos das crianças. Vê aquele filme “O Diamante de Sangue”. Algumas coisas são mesmo parecidas. Eles amarram pano preto... Metem aqueles que já estão cansados... (...) Sabia que era um boneco. Quando caía o pano, víamos ali tanta gente no chão... (...) tem que ser com pessoas senão não criava o espírito. (...) O treino era para matar e fumar. Era um cigarro tipo droga, cigarro de erva [liamba]. É aquilo que põe a pessoa com outro pensamento. Aquilo apaga. A mente desliga. Não sente nada. Aquilo fica só você e a pessoa. Fica assim. Eu fumei muito. Muito. Mas pronto, graças a Deus, estou aqui. (...) A coisa que mais marcou lá são as voltas que eles mandavam correr ao campo. Castigo. Corrida. Correr, correr, correr, correr... Isso é que mais marcou. E se não conseguia, eles faziam tiro no chão. Tiro... Tinha que levantar e correr, correr, correr... O que mais marcou. Muita coisa lá. Pessoas são enterradas vivas... (...) Eu me lembro de uma senhora (eu não sei se ainda está em vida) que ensinava o alfabeto... (...) A senhora que até agora não esqueceu. “Então rapaz? Estás sempre aqui quietinho... Vem aqui.” E ensinava. (...) As primeiras letras... Porque eu sempre disse “Eu tenho que ser alguém na vida” que é para ajudar a minha família... Sempre dizia “Um dia vou ser alguém” e ela dizia “Para tu ser alguém, tens que saber ler e escrever” “Mas eu não sei... Mas tenho força de vontade para aprender” Ela me disse “Eu também não sou assim uma pessoa com muitos conhecimentos, mas posso te ensinar o básico... as letras.” (...) Ensinava às escondida. Quando vinha os tropa, nós ficava assim... Fiquei a saber a letra A, a letra B, a letra C... pa, pe, pi, po, pu... (...) Porque quando eu cheguei em Luanda eu já sabia algumas letras do alfabeto, tanto que o meu nome eu cheguei a dizer sempre. “Você pode ser burro e não saber ler e escrever mas o teu nome tens que saber”. Foi aí que aprendi a escrever o meu nome. (...) Eu cresci assim. Não tive infância igual. (...) Depois, quando cheguei de (?) Luanda, quando me matricularam na escola, já era adulto. Então, começar na primária era complicado e me meteram no 5º ano... (...) Então tem medo que ele fala “Olha, ele está no 5º mas não sabe ler e escrever”. Eles não ajudam, só enterram mais.(...) Bem, na minha situação tem muitos, tem milhares...*

Nando

## 0. INTRODUÇÃO

### 0.1. Enquadramento social do problema

A sociedade ocidental globalizada, no momento actual, poderia representar-se por uma gigantesca escultura de uma balança de aço em que num dos seus pratos se pesaria o Sistema Mundial Capitalista e no outro estaria presente a atenção ao respeito pelos Direitos Humanos.

E que Direitos Humanos?

*“Os direitos humanos estão no cerne desta tensão: enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos cívicos e políticos) foi concebida como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como o principal violador potencial dos direitos humanos, a segunda e a terceira gerações (direitos económicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida, etc.) pressupõem que o Estado seja o principal garante dos direitos humanos.”<sup>1</sup>*

Mas funcionando o Estado na sua natureza capitalista, logo subordinado à economia, como conseguirá ele gerir as suas duas atribuições – a de acumular capital e a de salvaguardar os direitos sociais? Fritzell, citando Offe explica-nos como (não):

*“...só se (e somente quando) o Estado capitalista, através duma variedade de mecanismos institucionais, consegue transmitir uma imagem de uma organização de poder que visa interesses comuns e gerais da sociedade como um todo, que permite igual acesso ao poder e que dá resposta a solicitações justificáveis, só então o Estado pode funcionar na sua relação específica de acumulação. Isto é equivalente a dizer que o Estado só pode funcionar como um Estado capitalista recorrendo a símbolos e fontes de suporte que ocultam a sua natureza de estado capitalista; a existência de um Estado capitalista pressupõe uma sistemática negação da sua natureza como Estado capitalista”<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Sousa Santos, Boaventura, *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*, Coimbra, 1997, Revista Crítica de Ciências Sociais, N° 48, p. 12-13

<sup>2</sup> *cit. in* Fritzell, C., *O Conceito de Autonomia Relativa na Teoria Educativa*, Departamento da Educação, Universidade de Londres

Não é já possível desligar os conceitos Sistema Mundial Capitalista e Globalização. Tomemos como referência a noção de globalização proposta por Sousa Santos: “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.”<sup>3</sup> Facilmente podemos perceber que ambos se completam num objectivo comum – o lucro, a acumulação de capital. A globalização serve o capitalismo, na conquista de novos mundos; na exploração de novos povos, de novos pobres.

Uma forma de exploração consiste na instalação de empresas que procuram o lucro, em países com a população muito pobre. Outra forma de exploração de mão-de-obra barata é possível com imigrantes, principalmente os que constituem mão-de-obra não especializada. Eles vão para países onde supostamente a qualidade de vida é superior à do seu. Mas o que daí decorre é a obtenção de lucro pelo Sistema Mundial Capitalista através da exploração.

E é neste suposto encontro e no conflito de “interesses”, dos que têm o poder e dos que precisam de algum dinheiro para sobreviver, que “a sociedade e o Estado são forçados a fazer aquilo que [Sousa Santos] designa por «gestão controlada»”<sup>4</sup> dos fenómenos da desigualdade e da exclusão que eles mesmos criam. Esta «gestão controlada» é que tenta legitimar o ilegítimo perante o que sente as preocupações de uma concepção multicultural dos direitos humanos.

E é nesta assimetria de poderes que se orquestram desigualdades (re)produtoras de exclusões. Assumimos ‘exclusões’ como sinónimo de *inacessibilidade* ou *dificuldade de acesso* a um, a vários ou a todos os Sistemas Sociais Básicos (SSB)<sup>5</sup>. Vamos encontrar aparentemente incluídos na sociedade os que são objecto de uma ou múltiplas exclusões. Isto é, “A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada [da

---

<sup>3</sup> Sousa Santos, op. cit., p. 14

<sup>4</sup> cit. in Stoer, R. Stephen, Cortesão, Luiza, «Levantando a Pedra». *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, 1999, Ed. Afrontamento, pp. 14-16

<sup>5</sup> Bruto da Costa, Alfredo, *Exclusões Sociais*, Fev. 2005, 5ª Ed., p. 14

*sociedade]*” (Sousa Santos)<sup>6</sup>. Como este autor afirma, pode estar-se em baixo mas dentro “*e a sua presença é indispensável*”<sup>7</sup>, uma vez que, por exemplo, e como já referimos antes, contribui para a acumulação de riqueza pela forma como é explorado; ou pode estar-se em baixo mas fora, pertencendo “*pela forma como se é excluído*”<sup>8</sup>, isto é, pode viver de subsídios estatais que legitimam a sua função providencial. A dificuldade reside, na prática, em destrinçar uma maneira da outra pois elas surgem, na maior parte dos casos, embricadas e em combinações complexas.

Mas, onde tudo parece caótico e irremediável, e apesar de, na maior parte das situações os Estados capitalistas não tentarem alimentar mais do que a sua própria “imagem” de zeladores dos interesses da sociedade, como diz Sousa Santos, “*o importante é não reduzir o realismo ao que existe, pois, de outro modo, podemos ficar obrigados a justificar o que existe, por mais injusto ou opressivo que seja*”<sup>9</sup>.

## 0.2. Primeira apresentação do trabalho

Pretende-se com este trabalho identificar e compreender efeitos de múltiplas exclusões.

Bruto da Costa propõe que comecemos a discussão sobre “exclusão social” pela seguinte questão: “*«Excluído de quê?»*”<sup>10</sup>, ou seja, implica a existência de um contexto de referência, do qual se é, ou se está, excluído. A qualificação de «social» permite interpretá-la como estando relacionada com a sociedade. Neste entendimento, a exclusão tem a ver com a cidadania.”<sup>11</sup> Há

---

<sup>6</sup> Sousa Santos, *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Univ. Federal do Rio de Janeiro (policopiado)

<sup>7</sup> Sousa Santos, *op. cit.*

<sup>8</sup> Sousa Santos, *op. cit.*

<sup>9</sup> Santos, Boaventura de Sousa, *Por Uma Conceção Multicultural dos Direitos Humanos*, 1997, Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 48, p. 30

<sup>10</sup> Bruto da Costa, *op. cit.*, p. 13

<sup>11</sup> Bruto da Costa, *op. cit.*

muitos factores de exclusão, por exemplo: a pobreza, a cultura, a cor da pele, a língua, a escolarização, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), o trabalho/emprego, a idade, o estado de saúde. Cada um destes factores, além de poder estar na origem de “sub-exclusões”, pode ainda coexistir com outros no mesmo indivíduo. Aqui falamos de pessoas que são objecto de múltiplas exclusões. Poderá dizer-se que uma pessoa em situação de exclusão está impedida de exercer em pleno a sua cidadania – “*o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos, acesso que deve entender-se como uma forma de relação.*”<sup>12</sup>

Ser um cidadão já não se resume à participação política como forma de contribuir para o destino da sociedade à qual se pertence. Bruto da Costa identifica cinco sistemas sociais básicos com o qual um cidadão de pleno direito deve estabelecer essa relação: o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas<sup>13</sup>. Neste sentido, a falta de liberdade (nas suas mais diversas extensões) para o gozo de um direito inerente a algum destes sistemas remete o indivíduo para uma situação de exclusão; a falta de liberdade para o gozo de alguns ou de todos os direitos inerentes a estes sistemas, remete-nos para uma situação de múltipla exclusão.

Esses direitos e liberdades fundamentais são proclamados na Constituição da República Portuguesa<sup>14</sup> que, conforme o segundo ponto do seu Artigo 16.º, relativo ao “*Âmbito e sentido dos direitos fundamentais*”, “*Os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem*” [Humanos]. Como consta no seu Artigo 1º, “*Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.*”

Os artigos que encabeçam o tópico dos “*Princípios Gerais*” dos “*Direitos e Deveres Fundamentais*” são o “*Princípio da Universalidade*” (artigo 12º), que diz que “*Todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres*

---

<sup>12</sup> Bruto da Costa, *op. cit.*, p. 14

<sup>13</sup> Bruto da Costa, *op. cit.*

<sup>14</sup> <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

*consignados na Constituição*” e o “*Princípio da Igualdade*” (artigo 13º), onde refere que “*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei*”. Este artigo tem especificação no seu segundo ponto, onde se pode ler que “*Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.*” Em alguns casos, surge a própria Constituição da República Portuguesa a obstar à cidadania plena, interpondo artigos mais de índole política e nacionalista do que social e humanista.

Será importante reflectir sobre quem é ou não cidadão, ou seja, quem tem esse estatuto. Veja-se o Artigo 4º, relativo à Cidadania portuguesa: “*São cidadãos portugueses todos aqueles que como tal sejam considerados pela lei ou por convenção internacional*”. Ser-se cidadão em Portugal não significa ser cidadão em qualquer parte do mundo e vice-versa. A Constituição delimita um território para se ser cidadão, estabelecido por leis que não têm exclusivamente a ver com a condição de se ser humano.

É interessante analisar o que a Constituição determina serem as “*Tarefas fundamentais do Estado*”. Vejam-se algumas alíneas do Artigo 9º: “*d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais*”. Como se pode constatar, aqui apenas estão referidos “*os portugueses*”, pelo que se poderá deduzir que os direitos que de imediato se expõem podem estar vedados, salvo lei excepcional em contrário, a nacionais de outros países mesmo que com residência em Portugal.

“*f) Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa*”. Até onde irão e de que forma se praticarão os deveres do Estado relativamente a pessoas estrangeiras? E em relação a estas, as que não sabem ler nem escrever? E relativamente a pessoas oriundas de países de língua oficial portuguesa mas

que não sabem português? Aqui não nos interessa tanto os meios pelos quais se faz a divulgação da língua portuguesa e os seus efeitos, mas antes a língua como meio de sobrevivência na sociedade portuguesa, a língua como instrumento de comunicação. Uma vez que falamos da comunicação com os sistemas sociais, e dada a sua natureza burocrática, não nos podemos limitar ao uso da língua na sua forma oral mas também na sua forma escrita. Afinal, é essencial que se use um código próximo para que haja comunicação; sem comunicação não há relação.

No presente trabalho analisar-se-ão casos que podem exemplificar efeitos de um sistema social profundamente ofensivo da dignidade e dos direitos humanos.

Foi nesse sentido que se tomou uma população de uma escola de ensino não-formal e se tentou empreender uma investigação que identificasse quais as exclusões presentes nas (con)vivências diárias de cada elemento desse grupo.

# 1. INTERESSE E OBJECTIVO DO TRABALHO

O interesse pelo tema *Pessoas Objecto de Múltiplos Factores de Exclusão* tornou-se uma realidade de estudo quando percebemos que o grupo de *Alfabetização de Adultos* de uma escola de *educação não-formal* (Centro de Estudo) reunia determinadas características indiciadoras de uma vulnerabilidade social superior à dos alunos que frequentavam as restantes valências da mesma instituição.

Reconhecemos desde logo a manifestação endógena de uma necessidade sentida por esta população, uma vez que a procura da escola foi voluntária e tinha um propósito claro: aprender a ler e a escrever. Como se poderá conferir mais adiante, a opção por esta escola foi motivada pela ausência de respostas adequadas do Sistema Educativo às suas necessidades específicas. Trata-se de necessidades (e não em necessidade) pois que, por detrás do sentimento de exclusão explícito, motivado pela condição de ser analfabeto/a, existiam outros sentimentos não menos significativos na vida de cada uma daquelas pessoas. Foi a singularidade das condições sociais desta população que nos motivou a perceber melhor as especificidades desse grupo e a tentar uma intervenção diferenciada, por forma a que a aprendizagem da leitura e da escrita não fosse só um fim em si mesma mas contribuísse também para um sentimento mais abrangente de autonomia e liberdade.

O interesse desta investigação justifica-se pela tentativa de aprofundamento do conhecimento desta(s) realidade(s), não numa perspectiva simplesmente cumulativa de factores de exclusão mas destes na sua interacção complexa e singular.

Um dos objectivos deste trabalho é pois conhecer características de pessoas objecto de múltiplas exclusões. Para constituir este conhecimento, tentou-se descobrir que exclusões seriam essas, como se combinavam e de que forma afectariam a condição social das pessoas com quem trabalhamos.

Com base em conversas não formais, a partir de actividades inerentes à própria prática pedagógica e, posteriormente, através de entrevistas, pudemos

fazer o levantamento de diversas maneiras pelas quais as pessoas percebem as condições de convivência com a sociedade dominante e as consequentes dificuldades de acesso aos diferentes SSB. A partir das entrevistas, procurámos colher ainda representações que cada uma tem da alfabetização e quais as suas perspectivas de mudança de vida no final deste percurso.

Pretendemos ainda tentar perceber, embora se saiba que a combinação é complexa, e já o referimos antes, como se desenha essa complexidade.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO

*“Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (...) coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e económico em que vivemos.”<sup>15</sup>*

Paulo Freire

O trabalho desenvolveu-se numa escola de educação não-formal que se situa numa zona pobre da cidade do Porto. É essa zona e a instituição que se irá agora descrever sumariamente.

### 2.1. Contexto Urbano

A instituição onde se desenvolveu este trabalho, está instalada numa artéria que conduz directamente ao centro da cidade, pertencente à Junta de Freguesia do Bonfim, fazendo fronteira com a Junta de Freguesia de Santo Ildefonso, na cidade do Porto – *espaço e contexto urbanos*.

No passado, esta zona da cidade assemelhava-se a uma zona industrial onde foram construídas casas para receber as pessoas que vinham, maioritariamente, das aldeias do norte de Portugal para operar nas fábricas ali instaladas. O conjunto de casas organizadas desta forma são conhecidas como “ilhas”. Uma ilha é constituída por várias habitações, onde normalmente vivem pessoas unidas por laços familiares. Dentro de cada ilha existem espaços comuns, nomeadamente a porta da entrada, o corredor de passagem, o tanque, o estendal da roupa, a casa de banho, etc. Por sua vez, dentro de cada casa também não há lugar para a privacidade nem para a intimidade pois cada uma, por regra, só tem um quarto e uma sala (fazendo esta também de cozinha), independentemente do número de elementos do agregado familiar bem como da idade de cada um dos residentes.

---

<sup>15</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, S. Paulo, Paz e Terra, 1996, 31ª Ed., p. 137

Nos anos 90, decorrente das políticas do mercado financeiro (acesso fácil ao crédito), ocorreu o êxodo de muitas destas pessoas para a periferia da cidade em busca de habitação mais digna e economicamente acessível. Outras encontraram alternativa em bairros sociais (camarários), muitos deles periféricos. Enquanto isto, os modernos e grandes espaços comerciais (Central Shopping, Via Catarina e Gran-Plaza) encerraram as “ilhas” sob si mesmos. As famílias que não puderam ou não quiseram sair do centro da cidade, sobrevivem em casas esquecidas, velhas e degradadas.

Grosso modo, pode distinguir-se esta população em dois tipos de agregados familiares: os idosos, muitas vezes viúvos e sós (os filhos saíram para a periferia) e os filhos doutros idosos (falecidos ou não) e seus netos e bisnetos, em que contínuas gerações coabitam no mesmo espaço.

Não é raro encontrar nestas famílias pessoas que “*vivem na margem*”, sendo comuns os fenómenos da toxicodependência, alcoolismo, roubo e prostituição. Também se verifica frequentemente o precoce abandono escolar.

<sup>16</sup>A freguesia de Santo Ildefonso “*é sede de algumas instituições que importa aqui referenciar:*

- *SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*
- *Corpos Consulares (da Áustria, Brasil, Bolívia, Coreia do Sul, Costa Rica, Equador, Espanha, França, Finlândia, Ucrânia, Perú, Paraguai e Egipto).”*

De realçar a proximidade com o SEF pois é notória a convergência a esta zona da cidade de pessoas oriundas de diversos países, quer em residência permanente, quer em residência temporária.

Destaca-se nesta zona a presença de pessoas vindas do Brasil, da Guiné-Bissau e de Angola. Estes vivem, maioritariamente, num outro tipo de residência: casas referenciadas como pertencentes ao património cultural e arquitectónico da cidade, com dois ou três pisos, revestidas a azulejo tradicional. No entanto, a organização do espaço e distribuição dos agregados assemelham-se aos das “ilhas”. Aqui, os homens são, maioritariamente, operários da construção civil e as mulheres empregadas na restauração, em

---

<sup>16</sup> <http://www.jf-stildefonso.pt>

serviços domésticos e limpezas. Os problemas que mais sobressaem são o alcoolismo, o emprego precário, o desemprego e a baixa ou ausência de escolaridade.

## **2.2. A instituição: uma escola de Educação Não-Formal**

A instituição em que se desenvolveu este trabalho é de carácter educativo, privada e com fins (parcialmente) lucrativos que, desde o início da sua actividade, em Setembro de 2007, se encontra a desenvolver um projecto direccionado para a educação intercultural.

É uma escola de educação não-formal, pois pratica um *“tipo de educação cujos objectivos (...) estão ligados à socialização do indivíduo (...), mas que se diferencia da Formal pela forma como se aplicam os seus objectivos, actuando, normalmente, de forma mais amplificada, menos hierárquica e menos burocrática.”*<sup>17</sup> É nesta escola onde se implementa agora este projecto de investigação, e dadas as suas características e a sua localização, considera-se um espaço privilegiado para cumprimento do objectivo da intervenção, pois situa-se numa área geográfica onde afluem e se cruzam pessoas oriundas de diversos países e culturas.

Tirando partido desta situação, a instituição disponibiliza valências que vão ao encontro das necessidades manifestadas pela população, fazendo convergir a esse local pessoas das diferentes faixas etárias e com os mais diversos interesses e características culturais, ambiente este que se tem revelado favorável à interculturalidade e à integração de minorias.

Até Março de 2010, passaram e conviveram neste espaço, ou através dele, pessoas de 60 nacionalidades, com idades compreendidas entre os 6 e os 75 anos, considerando alunos, professores/técnicos prestadores de serviços e voluntários.

---

<sup>17</sup> Cortesão, Irene e Trevisan, Gabriela, *O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade*, Educação Social, Caderno de estudo N° 3, ESEPF, Março 2006, p. 61

As principais valências desta escola são: Ensino de Português Língua Não-Materna, Cultura Portuguesa, Alfabetização de Adultos, Alfabetização Informática, Apoio na Construção do *Curriculum Vitae*, Apoio ao estudo do Código da Estrada para estrangeiros, Explicações (do 1º ciclo ao secundário), Apoio Pedagógico (do 1º ao 3º ciclo), Expressão Plástica, Expressão Dramática e Apoio Psicológico.

Algumas actividades desenvolvidas: Procura Solidária de Emprego, Procura Solidária de Habitação, Espaço de Exposições (artistas: alunos, professores e comunidade envolvente), Conhecer o Porto (Visita de Estudo), O Que acontece no Porto... (teatro, cinema...), Um escritor e o seu Mundo (Visita de Estudo), Comemoração das festividades culturais (religiosas e profanas), Hoje Faz Anos..., Férias para os mais novos, Passeio Intercultural (frequência anual, localidade fora do Porto de acordo com as características e interesses dos alunos nesse momento).

Terá interesse referir, para melhor compreensão do projecto de intervenção que, esta instituição se orienta para “*um trabalho educativo, desenvolvido à medida, e em função de problemas e grupos específicos*”<sup>18</sup> e que “*as actividades são frequentadas voluntariamente (...); o planeamento é feito de forma flexível, tendo em conta o percurso de cada um (...)*”<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Irene Cortesão e Gabriela Trevisan, *op. cit.*

<sup>19</sup> Irene Cortesão e Gabriela Trevisan, *op. cit.*

## **3. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDADA**

### **3.1. Escolha do grupo**

Numa instituição de educação não-formal, cujo o espaço e tempo são partilhados por pessoas de distintas características, formam-se alguns grupos de acordo com as necessidades e objectivos concretos de estudo. Uma turma de Alfabetização, constituída por 6 adultos, chamou a nossa atenção pelos traços partilhados pela maior parte ou por todos os elementos, à partida indicadores de estarmos perante uma população particularmente vulnerável. À partida, foi possível serem identificadas três características no contexto da dinâmica institucional: para além de serem todos analfabetos, todos eram negros e 5 eram mulheres. Como o que se pretendia era trabalhar no âmbito das exclusões, este parecia ser um campo adequado para investigação e eventual intervenção.

Apresentado ao grupo o propósito da investigação, e tendo os seis alunos concordado em participar, avançámos para o levantamento de algumas outras características. Em conversa informal soubemos qual a nacionalidade de cada um e confirmámos que todos eram imigrantes, vindos de países de língua oficial portuguesa. Através da ficha de inscrição da escola, registámos a data de nascimento.

Antes de pensarmos numa possível alteração do plano de intervenção, fizemos duas entrevistas exploratórias (a um homem e a uma mulher) no sentido de sondar a consciência desta população em relação a eventuais problemas resultantes do facto de ser negra e analfabeta. Não podemos generalizar mas, nas duas pessoas entrevistadas (um homem e uma mulher), estas características, bem como o facto de serem imigrantes, eram sentidas como excludentes.

A partir daqui se decidiu que a principal metodologia de investigação seriam as narrativas de vida, tendo por base uma entrevista semi-estruturada, que nos permitissem conhecer melhor cada uma das pessoas.

Depois de uma primeira leitura das entrevistas, detectaram-se (ou confirmaram-se) outros encontros: todos são pobres e nenhum tem o português europeu como língua materna.

Neste momento ficou definido o nosso grupo de trabalho: 6 pessoas adultas, com idades compreendidas entre os 27 e os 69 anos, maioritariamente mulheres, analfabetas, negras, pobres, imigrantes de países de língua oficial portuguesa, com socialização realizada numa língua materna que não o português europeu.

Este conjunto de características está sintetizado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Características da população estudada**

Nº	Nome de registo	Idade de registo (31-12-2009)	Género	Cor da pele	Nacionalidade	Língua materna
1	Eduarda	32	F	Negra	Guiné-Bissau	Crioulo
2	Gabriela	69	F	Negra	Brasil	Português brasileiro <sup>20</sup>
3	Maria	27	F	Negra	Angola	Kimbundo
4	Nando	28	M	Negra	Angola	Kimbundo
5	Ricardina	43	F	Negra	Brasil	Português brasileiro
6	Madalena	36	F	Negra	Guiné-Bissau	Crioulo

### 3.2. Uma comunidade?

Poderá questionar-se se este grupo constitui ou não uma comunidade.  
*“Uma comunidade, será qualquer área de vida comum, aldeia, cidade, distrito*

<sup>20</sup> Terminologia definida no documento indicado na nota de rodapé nº 27

ou mesmo uma área maior.”<sup>21</sup> Se considerarmos que estas pessoas partilham regularmente uma parte da sua vida no mesmo espaço, mesmo que esse espaço seja uma unidade menor que uma aldeia - um centro de estudo – sim, é uma comunidade. *“Para merecer o nome de comunidade, esta área tem que se mostrar, de alguma forma, distinta das outras.”*<sup>22</sup> Esta área é distinta das outras na medida em que recebe pessoas de todas as nacionalidades, culturas, idades, ao contrário dos centros de estudo que conhecemos, cujos limites de acção são mais restritos e não permitem um convívio intercultural. Sim, estas pessoas constituem uma comunidade, dentro de outra mais vasta. *“A vida comum deverá ter características próprias, de forma a que as fronteiras da área tenham algum significado.”*<sup>23</sup> Por limitações inerentes às diferentes rotinas destes alunos, nomeadamente os horários de trabalho e da família e ritmos de aprendizagem, só parte da vida neste espaço é feita em comum. No entanto, as fronteiras desse espaço ganham significado através do objectivo comum que pretendem aí concretizar – aprender a ler e a escrever. Aqui ficamos com algumas dúvidas se se tratará ou não de uma comunidade. As mesmas autoras dão-nos outras definições de comunidade. Veja-se a de Poltan e James *“A comunidade é um foco de vida social, de vida comum, de seres sociais.”*<sup>24</sup> O centro de estudo em causa é um foco de vida social, principalmente ligado à educação, onde se encontram pessoas com diferentes objectivos no mesmo domínio (educativo) do qual este grupo faz parte, naturalmente seres sociais. Mais uma vez somos tentados a admitir que *talvez*, que talvez possa ser uma comunidade. *“Uma comunidade organizada ou grupo social dá a um indivíduo a sua ‘unidade de si’ (unity of self) em relação ao ‘outro generalizado’ (generalized other). Isto quer dizer que as atitudes sociais e grupais surgem no campo de acção directa do indivíduo e estão incluídas na estrutura do seu eu. Assim, o eu, transforma-se numa reflexão individual do padrão geral*

---

<sup>21</sup> Cortesão, Irene e Trevisan, Gabriela, *O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade, Educação Social, Caderno de estudo N° 3, Março 2006, ESEPF p.*

63

<sup>22</sup> *op. cit.*

<sup>23</sup> *op. cit.*

<sup>24</sup> *op. cit.*

*sistemático do comportamento social grupal.*<sup>25</sup> Ou seja, o eu transforma-se no grupo e o grupo transforma-se por cada um. A identidade de ambos reconfigura-se na interacção.

Cada uma destas pessoas foi obrigada a conquistar um espaço/tempo dentro da instituição por não conseguir unir-se em grupo, logo a interacção se tornou menor. Talvez não se possa dizer que se tenha formado uma comunidade, mas sim, um conjunto de pessoas que, embora comungando de algumas das suas características, problemas e objectivos, nem sempre se encontram. No entanto, todos sabem da existência uns dos outros e relatam as suas experiências de aprendizagem em convívios regulares com os seus pares e com a restante comunidade. A troca e a partilha acontecem.

É frequente perguntarem uns pelos outros quando durante algum tempo não se vêem. Não é raro contactarem-se para dizerem uns aos outros para pedirem ajuda no tratamento de documentos com o SEF; ou que têm conhecimento da existência de uma vaga para um determinado trabalho/emprego; ou que lhes apareceram dois biscates ao mesmo tempo e que dispensam um; ou que viram um anúncio para arrendamento de um quarto ou de uma casa barata; ou para pedir a outro que lhe fique com os filhos enquanto vai tratar de algum assunto; ou para dar roupa ou calçado dos seus filhos aos filhos mais pequenos dos outros; ou para entrançar o cabelo. Esta interacção é extensível aos respectivos companheiros/maridos, ou esposa, no caso do aluno homem. As pessoas que constituem este grupo estão também unidas por laços de solidariedade.

---

<sup>25</sup> *op. cit.*

## 4. O ESTUDO DO GRUPO

### 4.1. As múltiplas exclusões

Tal como foi anteriormente referido, são múltiplas as exclusões detectadas na população que se estudou. Cada uma das pessoas conjuga diariamente o verbo viver de uma forma muito penosa, complexa e diversificada. Este modo exige delas uma capacidade de sobrevivência que nos pode parecer, por vezes, sobre-humana.

Far-se-á uma abordagem mais teórica a cada uma das exclusões identificadas e, de seguida, ilustrá-las-emos com textos recolhidos no trabalho de campo.

Das entrevistas colhemos elementos que nos permitem fazer, para melhor compreensão, uma divisão entre situações sentidas a nível da interioridade e manifestações externas.

Ir-se-á em seguida fazer uma reflexão sobre cada uma das situações de exclusão detectadas.

#### **Ser analfabeto/a**

*“Indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, i.e., incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa.”<sup>26</sup>*

Esta é a designação de “analfabeto” aprovada pelo Conselho Superior de Estatística desde 04-12-2006 e que entrou em vigor em 22-05-2006. A mesma já serviu de referência nos Censos 2001 e permanece vigente até à presente data (INE – Instituto Nacional de Estatística). Esta proposição é mais um critério do que um conceito, pois tem objectivos político-sociais de que todas as pessoas que completem 10 anos de idade devem saber ler e escrever.

---

<sup>26</sup> [http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detailhe.aspx?cnc\\_cod=2561&cnc\\_ini=22-05-2006](http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detailhe.aspx?cnc_cod=2561&cnc_ini=22-05-2006)

A necessidade de ser alfabetizado é particularmente evidente no indivíduo quando a sociedade à qual pertence é, como diz Paulo Freire, uma sociedade letrada.

O que pudemos perceber nas pessoas com quem trabalhamos foi precisamente isso. Alguns desses alunos, antes de migrarem para Portugal, foram de uma aldeia para uma cidade onde não está generalizada a alfabetização.

Naturalmente, a par deste factor, surgem as razões culturais, políticas e económicas de cada país, acrescidas das circunstâncias familiares.

*A escola que eu tinha era essa. Quando eu tinha um negócio de 7, 8 anos eles me ensinaram a plantar. O feijão era 2 para lá e 1 para cá, que era 3, né? .... 5 carço, que era 2 mais 3. Foi esta a escola que eu tive. Eu tive 7 ano de escola na roça a contar milho e feijão plantar. Mas foi muito difícil a minha vida por não saber ler nem escrever.*

*Gabriela*

*[Meu padrasto] Quando ele foi morar com minha mãe eu ia fazer 10 anos. A gente dormia e ele mexia com a gente [abuso sexual]. (...) O escrever é que foi mais complicado para mim. Bloqueio, porque o meu padrasto batia nas minhas mãos e a gente ia para a escola e ele batia nos nossos dedos para a gente não aprender a escrever e então isso ficou meio... Ele rasgava nossos livros e a minha mãe... Ele pegava nossos livros, ele rasgava nosso uniforme e dizia que era nós que fazíamos aquilo e dizia “Para quê tu vai botar ela na escola? Olha o que elas fazem (...).”*

*Ricardina*

*Fui [à escola]. Quando o peito já está cheio de mama, 16 anos, 17 ano. Em Bissau. Dentro da cidade. (...) 3 anos. 1ª, 2ª, 3ª... Eu passei para 4ª só que não estudei 4ª classe. Fui embora para casa nova. Passando 6 meses estou grávida... Escola já não... Na Guiné há pouca escola... Principalmente mulheres. Os pais tem medo... Depois aquela coisa de namorar cedo. Por isso os pais tem medo de deixar a menina para ir para escola. É isso. A [minha irmã] nunca foi à escola. É mais nova mas não foi. Sabe porquê? Porque... é condições. Tem que comprar materiais, tudo, tudo, tudo... É condições. É isso. (...) Rapaz estuda até à última classe. Meninas... Ei! É difícil. Os pais não deixa. Diz que rapazes vai tomar conta delas. Tem medo. É por isso que a escola da menina na nossa terra é difícil. Para agora... (...) Agora tem que pôr miúda na escola tudo. É obrigatório, agora. Na Guiné. No nosso tempo, para ir para escola, tem que ajudar o pai a fazer nos campo.*

*Madalena*

Estes relatos pretendem demonstrar, além do que já foi dito, onde e como “milhares” de crianças podem estar a viver, no momento da chamada “idade escolar”.

Gradualmente, foram sentindo a necessidade de saber ler e escrever, que viria a ser reforçada pela entrada dos filhos na escola.

*[Quando era pequena] não ia para a escola. Eu não lembro se eu pensava [se queria ir ou não]. [Pensou nisso] quando o meu filho foi para a escola. (...) Antes de vir para aqui, eu tinha pensado nisso porque quando o meu filho chegava da escola dizia “Mãe, eu não sei...” eu dizia “Olha, eu também não sei”. Olha, eu fica triste a olhar para o meu filho. .... Quando eu pensava vir para aqui [Portugal], já tinha ideia que eu ia para a escola lá [na Guiné].*

*Eduarda*

Outros, só sentiram esse apelo aquando da chegada a Portugal e perante as dificuldades que foram encontrando na comunicação com os sistemas sociais e nas restantes relações com os seus pares, nomeadamente no emprego. É nestes momentos que assoma o sentimento de exclusão.

*(...) [Se soubesse ler e escrever bem] nessa altura já podia ficar na ambulância... (...) ele disse que tem mesmo que escrever rápido. Chegar ao hospital, dizer nome de doente, escrever nome de doente... Isso tudo é o ajudante do motorista. Por isso, quando ele me disse isso, até... A vida continua.*

*Nando*

*Um dia eu estava trabalhando... era num lar. Aí a mulher mandou uma moça mandar uma revista para mim para eu ler. Aí eu nem sei o que li... Ela desconfiou que eu não sei ler. Quando foi de vencer o mês, ela me pagou e me disse que estava precisando do meu lugar porque a nora estava precisando de trabalhar. Ela desconfiou mas ela não me falou nada.*

*Gabriela*

## **Português (europeu) não é língua materna**

Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe (África), Brasil (América do Sul) e Timor Leste (Ásia), são países de língua oficial portuguesa. À partida, e fazendo uma análise a nível do senso comum, os povos destes países, mais do que quaisquer outros, têm uma maior probabilidade de fazerem uma integração plena em Portugal e de facilmente começarem a gozar de todos os direitos de qualquer cidadão português. É que eles são oriundos de um país que adoptou o português como língua oficial e que, na qualidade de colónias, estiveram ligadas durante algum tempo, a uma mesma etapa histórica.

Mas, efectivamente, a realidade não é assim tão linear pois outros factores podem influenciar e contribuir para o sucesso ou insucesso dessa

integração. Aliás, as mesmas razões que *a priori* nos levam a acreditar que aqueles imigrantes estão em situação privilegiada face a outros, poderão elas mesmas revelar-se geradoras de exclusão.

Veja-se então o caso das pessoas oriundas desses países. Para iniciar a análise, parece-nos pertinente que se faça a distinção entre *língua materna* e *língua oficial*. *Língua materna* é aquela que se ouve desde o nascimento, normalmente falada pelos pais e que é parte integrante da socialização primária do indivíduo – “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida.”<sup>27</sup> *Língua oficial* é a que, por via política, se convencionou que o país ensine nas escolas e faça as suas comunicações oficiais. “Timor e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) continuam a reger-se, no ensino, na administração, na política e na comunicação social, pela norma-padrão do PE [Português Europeu]”<sup>28</sup>. O que acontece frequentemente naqueles países, é que a língua materna e a língua oficial não são coincidentes e muitas vezes também que a socialização não se faça nas duas línguas. Por exemplo, nem todos os angolanos ou guineenses sabem falar português porque muitos deles não frequentaram a escola ou fizeram-no de forma muito deficitária. No entanto, podem expressar-se claramente em *kimbundo* e *crioulo*, respectivamente. Os angolanos são “falantes de uma língua bantu, e na maior parte dos casos, falantes também, como língua segunda, de uma variedade não escolarizada do português”<sup>29</sup>; a maioria dos guineenses “fala a língua nacional que corresponde ao seu grupo étnico.”<sup>30</sup>

[Dificuldade na] língua? (...) Tem... Eu não sabe português. Só crioulo. [O meu filho] Não [sabe]. Só crioulo, na Guiné. Na sala de aula, sala portuguesa. Quando saiu da sala de aula, só fala o crioulo. Só o crioulo.

Madalena

<sup>27</sup> Leiria, Isabel, Queiroga, M. João e Soares, Nuno Verdial, *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, p. 5

<sup>28</sup> *op. cit.* p. 9

<sup>29</sup> *op. cit.* p. 2-3

<sup>30</sup> *op. cit.* p. 16

<p><i>A minha mãe falava kimbundo. E nós falava com ela.</i></p>	<p><i>Nando</i></p>
--	---------------------

Nestas circunstâncias, é fácil compreender que estamos perante pessoas cuja língua possa ser uma barreira à integração e que necessita de aprendizagem escolarizada do português como *língua segunda* (L2) ou como *língua estrangeira* (LE).

Uma vez em Portugal, e dada a língua oficial do seu país, estes estrangeiros são considerados falantes da língua portuguesa e é nessa língua que se espera que a comunicação se faça. Não sendo tantas vezes verdadeira esta premissa, que dificuldades podem encontrar estas pessoas à chegada e depois no seu dia-a-dia?

Os brasileiros, que têm também como língua oficial o português, são “*falantes para quem a língua materna é uma variedade padrão do PE*”. Dada a vasta extensão do território brasileiro, “*muitos brasileiros são falantes de sociolectos mais ou menos afastados da norma-padrão do português brasileiro*<sup>31</sup>”. Esta variação linguística, proveniente da complexa realidade do país, pode originar algumas dificuldades de compreensão (embora menos que os outros), nomeadamente, da terminologia e, em ambiente escolar, de avaliação.

Não recolhemos registos de que, conscientemente, alguma das alunas brasileiras tivesse tido alguma dificuldade por causa da língua. No entanto, durante o processo de alfabetização, esse facto foi notado essencialmente a nível fonético (sotaque), que influenciava a escrita, e a nível lexical, detectando-se diversas vezes que, palavras aparentemente simples não eram reconhecidas, concluindo-se que esse objecto, por exemplo, era conhecido por outro nome.

É importante também referir aqui o estatuto, em muito influenciado pela História, da língua dos países que foram colónias portuguesas pela posição nela simbolizada de relação entre colonizador e colonizado.

---

<sup>31</sup> *op.cit.*, p. 8

**Quadro 2 – Língua Materna**

Nº	Nome de registo	Nacionalidade	Língua Materna
1	Eduarda	Guiné-Bissau	Crioulo
2	Gabriela	Brasil	Português brasileiro
3	Maria	Angola	Kimbundo
4	Nando	Angola	Kimbundo
5	Ricardina	Brasil	Português brasileiro
6	Madalena	Guiné-Bissau	Crioulo

Veja-se o que diz Paulo Freire nas suas “*Cartas à Guiné Bissau*”:

*A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam sua língua como língua e a dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda.*

*Só os colonizadores “têm” história, pois que a dos colonizados “começa” com a chegada ou com a presença “civilizatória” daqueles. Só os colonizadores “têm” cultura, arte, língua e são civilizados cidadãos nacionais do mundo “salvador”. Aos colonizados lhes falta história, antes do esforço “benemérito” dos colonizadores. São incultos e bárbaros “nativos”<sup>32</sup>*

O que se constata é que este fenómeno é interiorizado pelos falantes das línguas originais dos seus países, assumindo-o como verdadeiro e até com uma certa culpa pelo desconhecimento da língua portuguesa tal como ela é falada em Portugal. Envergonhadamente, cada um dos entrevistados vai assumindo a sua língua materna com manifesto sentimento de inferioridade.

*Na Guiné pessoas dizem que crioulo é português mal falado.*

*Eduarda*

<sup>32</sup> Freire, Paulo, *Cartas à Guiné Bissau*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, p. 145

*“Eu vou te ensinar.” Falava português mas com muitos, muitos erros... (...) nós falamos mal português... Tinha outro sotaque.*

*Nando*

Maria não assume que não falava português em Angola, mas à medida que nos fomos interessando pelas línguas da sua terra, tímida mas orgulhosamente, perante a nossa ignorância, nos foi ensinando algumas palavras e expressões em *kimbundo*, começando a usá-las sempre que frequentava as aulas. Ex<sup>o</sup>: *tunda munjila* = expressão para dar uma ordem – sai daqui, vai embora; *mungueno* = palavra de despedida - até amanhã; chau. Nando também nunca admitiu que falava *kimbundo* no seu dia-a-dia (apenas com a mãe), embora confirmasse as palavras que íamos aprendendo com a Maria. Verbalizava que os angolanos não sabiam falar português, como se da mesma língua se tratasse. Denunciava a sua vergonha hierarquizando o português e o *kimbundo*. Podemos deduzir, tendo em conta o que atrás se explica, que poderia falar uma variante do português, que influenciada pelas línguas locais, se denominou *português não escolarizado*.

Sousa Santos define este processo como ‘morte do conhecimento’:

*“Estas culturas outras são votadas a uma forma tão radical de exclusão quanto o extremínio, são apagadas da memória cultural hegemónica, são esquecidas ou ignoradas, ou, quando muito, subsistem pela caricatura que delas faz a cultura hegemónica. Ignoradas ou trivializadas, não têm sequer virtualidades para serem estigmatizadas ou demonizadas. Em qualquer caso, são vítimas de epistemicídio<sup>33</sup>. Nas condições da globalização da cultura a homogeneização cultural opera tanto pela recuperação descontextualizadora como pela eliminação cognitiva.*

A “*eliminação cognitiva*” está a operar de tal maneira que quem fala outra língua é considerado um “não-falante”.

*“Mas como tu vai trabalhar se tu não sabe falar?”*

*Madalena*

<sup>33</sup> Sublinhado nosso

## Ser imigrante

*[São] os cidadãos de uma nova pátria escolhida para o trabalho e onde se construíram novas identidades a partir de relações sociais, que aos poucos se consolidam e se ampliam.*<sup>34</sup>

Lúcia Maria Machado Bógus

O mundo da globalização acentuou uma nova forma de deslocamento de pessoas associada à circulação da mão-de-obra e que não se liga apenas ao movimento de pobres que procuram trabalhos melhor remunerados mas também ao movimento de pessoas que procuram novos mundos de realização pessoal e profissional. A emigração persiste, no entanto e sobretudo, como estratégia de luta contra a pobreza.

A Europa, de uma maneira geral, assiste e é parte desta era marcada por um intenso fluxo migratório que deixa o seu país em busca de melhores condições de vida. Nos últimos anos, após o desmantelamento da União Soviética, a corrente mais notória é a que vem do leste europeu.

Portugal, além daqueles, e entre outros, pela sua história colonial, há muito recebe um significativo número de pessoas oriundas de países de língua oficial portuguesa.

Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), as nacionalidades com maior expressão em termos quantitativos são, em 2008, o Brasil, a Ucrânia, Cabo Verde, Angola, Roménia, Guiné-Bissau e Moldávia, representando, 71% da população estrangeira em Portugal. De realçar que 48% destas pessoas vêm de países de língua oficial portuguesa: Brasil (24%), Cabo Verde (12%), Angola (6%) e Guiné-Bissau (6%).

No referido ano, grande parte dos pedidos de títulos de residência foram resultado de processos de conversão de vistos de longa duração e de autorizações de permanência em autorizações de residência (cf. Artº. 217º da Lei 23/2007) e na atribuição de autorizações de residência ao abrigo do regime excepcional previsto, nomeadamente no artº. 88º, nº 2. da lei de imigração. As

---

<sup>34</sup> Bógus, Lúcia Maria Machado, *Imigração Brasileira*, Departamento de Sociologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 25/06/07, p. 57

[http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Comunidades/1\\_ImigrBrasileira.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Comunidades/1_ImigrBrasileira.pdf)

nacionalidades que apresentaram mais pedidos é correspondente à percentagem de pessoas com nacionalidades que estão em Portugal em maior número.

No mesmo período, instauraram-se 33 353 processos de contra-ordenação ao abrigo do regime legal de estrangeiros (Artigos 192.º a 203.º da Lei n.º 23/2007, de 4 de Julho). Entre esses processos, 17 091 recaem sobre pessoas que permaneceram no país por mais tempo que o autorizado, com destaque para os cidadãos do Brasil (12 612), Ucrânia (886), Cabo Verde (710), Angola (470) e República Moldava (317).

Estes números são o produto de uma análise da evolução da imigração no período 1998-2008, feita pelo SEF<sup>35</sup> referenciando as alterações das respectivas leis. Constatam-se que os momentos em que houve crescimento do número de estrangeiros é coincidente com as datas de entrada em vigor das alterações legislativas favoráveis à regularização, isto é, à legalização de cidadãos estrangeiros em Portugal.

O grupo que nos propusemos estudar compõem-se precisamente de pessoas vindas de países cuja língua oficial é o português e que representam a maior parcela de imigrantes em Portugal.

Pelo que se pôde perceber na introdução a este ponto, o número de estrangeiros a residir em Portugal aumentou na medida em que a lei da imigração se foi tornando mais favorável à legalização. Este facto não se ficou a dever exclusivamente à quantidade de pessoas que chegaram nesse período mas sim, e principalmente, à regularização do estatuto das pessoas que já residiam no país ilegalmente. Muitas eram pessoas que tinham atravessado a fronteira com visto turístico, normalmente concedido para um período de três meses, e que permaneceram para além da data marcada para regresso. Efectivamente, tratava-se de “turistas” que pretendiam residir em Portugal. Como se pôde ver também, eram pessoas oriundas de países pobres, sem esperança de desenvolvimento a curto prazo, que procurava um novo território,

---

<sup>35</sup> <http://www.sef.pt/documentos/59/RIFA%202008%20III.pdf#1>

motivadas “mais pelo «efeito de repulsão» (*push effect*) dos países de origem do que pelo «efeito de atracção» (*pull effect*)”<sup>36</sup> do país de destino.

No caso de Portugal, contribuiu muito o facto de há algumas décadas, principalmente após o *25 de Abril de 1974* e da conseqüente independência das colónias ultramarinas, algumas pessoas optarem por viver na ex-metrópole, como forma de fugir da instabilidade causada pelas guerras civis e a miséria instalada. Gradualmente, novos imigrantes se vinham juntando aos familiares, amigos e vizinhos do país de origem. Entretanto, as famílias iam aumentando a partir de novos nascimentos num novo território. Assim se foram constituindo novas comunidades<sup>37</sup>

Cada uma destas pessoas foi encontrando formas de regularizar a sua situação de “cidadão estrangeiro”. Os primeiros chegaram, na sua maioria do sexo masculino, e facilmente conseguiam *vistos de trabalho* para fazer frente à falta de mão-de-obra nos sectores em que as profissões eram mais exigentes em termos físicos e onde os portugueses não queriam operar. De seguida, chegavam as mulheres, muitas vezes com os filhos, e faziam a legalização por *reagrupamento familiar*. Outros ainda, recorriam ao facto de serem *descendentes de portugueses* para pedirem a nacionalidade do pai ou da mãe.

Actualmente, muita gente continua a chegar com *visto turístico*, tenta encontrar trabalho com contrato, faz descontos para a segurança social e, depois de tudo isto garantido, apresenta formalmente ao SEF a intenção de continuar em Portugal, pedindo um *título de residência*. Aguarda a chamada do SEF para marcar data para apresentação de documentos. Nessa data, apresenta os documentos solicitados: passaporte actualizado, número de contribuinte, declaração da junta de freguesia em que reside, contrato de trabalho, recibos de vencimento, registo criminal português e registo criminal do país de origem. O vencimento auferido não deve ser inferior ao Salário Mínimo Nacional (SMN) sob pena de a avaliação do SEF ser negativa, por entender não existirem meios de subsistência. Aguarda cerca de dois meses e, se todos os requisitos estiverem em conformidade com a Lei, obtém um título de residência com validade de um ano.

---

<sup>36</sup> Bruto da Costa, *op. cit.* p. 72

<sup>37</sup> Bruto da Costa, *op. cit.*, pp. 71-72

No final desse período, pode solicitar-se prorrogação da autorização de residência, com antecedência de 30 dias relativamente à data de validade do documento. De prorrogações sucessivas, e atingidos os 5 anos de residência temporária, pode requerer-se uma autorização de residência permanente. Para isso, é necessário apresentar os documentos anteriormente referidos e conhecimento do Português Básico. Cada pedido de autorização obriga ao pagamento de taxas.

Pode verificar-se que, desde a entrada em Portugal até à obtenção de um título de residência, é necessário passar por períodos de ainda maior instabilidade e insegurança que têm a ver com a dificuldade de obtenção ou manutenção de um contrato de trabalho, salário considerado suficiente para a sua subsistência e a dos seus dependentes, alojamento, comprovativos de isenção de registo de actos criminosos, tanto no país de origem como no país de residência. Para a obtenção deste último é preciso pedir a familiares residentes no país de origem e subornar algumas entidades através de elevadas quantias em dinheiro que pagam mais o favor do que o trabalho. Todos os casos estudados revelam que não é difícil mas sim impossível obter o Registo Criminal através do Consulado ou das Embaixadas representantes desses países em Portugal.

O que acontece com frequência é tentarem obter a nacionalidade portuguesa para ficarem isentos destes procedimentos, lentos e burocráticos, que não lhes permite traçar novos objectivos de vida. Além disso, passam a usufruir de um maior número de direitos inerentes ao estatuto de cidadão português e a gozar da liberdade inerente a esse estatuto, o que lhes dá a sensação de terem um pouco mais de segurança.

*A [minha filha] nasceu aqui, ficou portuguesa. Eu e [meu filho], foi [meu marido] que passou para nós. Mudou coisas. Se quero ir para minha terra, depois volta sem problemas. .... Se não tivesse isso, não vale nada. Ficava preocupada... Agora... não é cansativo para mim. Tenho documento de portuguesa.*

*Madalena*

Como já referimos, para um cidadão estrangeiro normalizar a sua situação como imigrante em Portugal, necessita de demonstrar capacidade de subsistência, que normalmente advém do trabalho remunerado e legal.

*Eu não. Fiquei legalizada pelo meu filho. Onde eu trabalho não tem contrato. Legalizei pelo SEF. O SEF legalizou pelo meu filho porque o IRS dele estava bom. Mas aí eles falaram “A senhora nunca pode trabalhar porque se um dia assinar recibo verde, ou outra coisinha assim, ó, tiram tudo para a senhora.” “Eu faço não”.*

*Gabriela*

Para um empregador, admitir um estrangeiro, pode significar uma oportunidade de baixar o custo da mão-de-obra, face à necessidade daquele. Esta pode ser uma situação que interesse a ambas as partes.

No entanto, também acontece alguns empresários não darem trabalho a estrangeiros que não tenham a sua situação regularizada com receio de lhes ser instaurado um processo de contra-ordenação.

Outras vezes, os empresários entendem que é demasiado dispendioso pagar os direitos inerentes a um contrato de trabalho. Assim se instala um ciclo em que alguém tem de arriscar mas que muitas vezes acaba por ser assumido por ambas as partes, pelo menos temporariamente.

No sentido de ultrapassar este impasse, os imigrantes sugerem aos potenciais patrões assumirem o pagamento integral à Segurança Social na troca de um contrato de trabalho que a médio prazo lhes pode garantir a legalização.

De realçar que o tempo que passam a trabalhar e a fazer contribuições para a Segurança Social e à espera da chamada do SEF não conta para a atribuição do primeiro título de residência. Acresce ainda o facto de terem de pagar uma coima consoante o tempo em que foram considerados ilegais. Resumindo, pode dizer-se que alguma incoerência existe neste processo: o Estado não considera dentro da Lei uma pessoa da qual aceitou os seus impostos e ainda lhes cobra a coima pelo tempo que aguardaram, ansiosamente, a sua chamada para regularização.

Estas situações de insegurança estão presentes no grupo que se estudou (v. Quadro 3).

**Quadro 3 – Situação no SEF**

Nº	Nome	Em Portugal desde	Em Portugal há (contagem até 31/12/2009)	Situação no SEF
1	Eduarda	2007	2 anos	Aguarda Título de Residência
2	Gabriela	2005	4 anos	Título de Residência
3	Maria	2000	9 anos	Nacionalidade portuguesa
4	Nando	1999	10 anos	Aguarda Nacionalidade Portuguesa
5	Ricardina	1990	19 anos	Estatuto de igualdade
6	Madalena	2002	7 anos	Nacionalidade portuguesa

### Ser negra/a

*“Se o preconceito descreve atitudes e opiniões, a discriminação diz respeito ao comportamento tido em relação a indivíduos ou grupos. Pode detectar-se em acções que negam aos membros de um grupo oportunidades que são dadas a outros (...)”*

*Racismo [é] um preconceito baseado em distinções físicas com significado social. Um racista é alguém que acredita que alguns indivíduos são inferiores ou superiores a outros como resultado dessas diferenças racializadas.”<sup>38</sup>*

Recorremos de novo à Constituição da República Portuguesa, porque de “de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem [Humanos]”<sup>39</sup> para recordar que, no ponto 2. do seu artigo 13º, consta que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de (...) raça<sup>40</sup> (...)”. No seu artigo 2º, aquela declaração anuncia que todos os seres humanos podem invocar os

<sup>38</sup> Giddens, Anthony, *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, 4ª Ed. Revista e actualizada, p. 253

<sup>39</sup> Artigo 16º, Âmbito e sentido dos direitos fundamentais

<http://www.parlamento.pt/LEGISLACAO/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

<sup>40</sup> Assumimos que, nesta situação, a referência a “raça” inclui a “cor da pele”.

direitos e liberdades nela proclamados “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor (...)”<sup>41</sup>

Um acontecimento vivenciado por Rita constitui uma ilustração desta situação ocorrida num “país de brandos costumes”.

*Uma vez eu tive uma pessoa que maltratou uma menina que era angolana e eu defendi “Você defende porque ela é da sua raça” “Não, eu defendo porque ela é um ser humano e você não tem o direito de fazer isso com ela, escorraçar a menina, que ela não é nenhum animal. E mesmo que ela fosse um animal, um animal, também não se escorraça um bicho dessa forma. Dessa forma, nem o diabo quer uma pessoa como você no inferno. Tu realmente é muito ruim. “ E disse a menina “Tu aprende a se defender. Quando não puder pela palavra, mete a bolsa no meio da cara mesmo. Eles não têm o direito de te maltratar. Nós somos negras, somos pretas... Em que é que eles são melhor do que nós? Desculpa o que eu vou te falar: se eu cago, ele caga; se eu mijar ele mijar, se eu arrotar, ele arrotar” Não há diferença nenhuma, só o tom da pele e às vezes o cabelinho mas se cortar o sangue aqui, sai vermelho aqui e aí também... talvez até este seja mais porque o teu deve ser meio aguado, porque tu não deve ter sangue”. O cara ficou me olhando. Ele maltratando a menina... Eu não conhecia a menina de lado nenhum mas eu não gostei do gesto, eu não gostei da forma como ele estava chutando a menina do café.*

*Ricardina*

Poder-se-á deduzir que o incentivo à agressão como forma de defesa esteja na origem, por um lado, do desconhecimento da Lei que protege os cidadãos desta forma de discriminação e, por outro, na revolta provocada por atitudes explícitas de racismo. O autor do acto discriminatório denuncia o mesmo desconhecimento. Estas situações infligidas e sofridas frequentemente e, em diversas dimensões da vida de uma pessoa, podem levar ao mau-estar social e à violência.

*Se começar a sentir isso, eu me afasto porque eu não sei lidar com isso e se continuar eu vou brigar, porque aí eu vou começar a querer me impor, porque eu não vou aceitar que ninguém pegue com minha cor.*

*Ricardina*

No entanto, como poderemos verificar mais à frente, algumas das vítimas são resignadas e passivas, aceitando o facto como um direito de quem tem o poder, neste caso, dos brancos.

Estas atitudes e comportamentos afectam áreas essenciais da vida de uma pessoa, como o emprego e a habitação.

<sup>41</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos, <http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

*A gente percebe. Uma vez fui procurar um trabalho numa loja e quando ela me viu tirou logo aquelas tipo assim “uma negra, não uma preta”. “Olha, a vaga está preenchida” “Mas como, se nem há 5 minutos eu telefonei?” Aí eu disse para a senhora “A senhora da próxima vez quando colocar um anúncio, coloque “Não aceitamos preta” e fica mais fácil do que a senhora fazer essa cara que a senhora está fazendo agora” “Ah, mas não é nada disso...” “Minha senhora, eu conheço pessoa que não gosta da minha cor, de longe, porque aprendi a lidar com pessoas como a senhora”*

*Ricardina*

*Aconteceu aqui. Antes de ir para esta casa da Boavista... aqui no S. Roque. Nós ligámos, combinámos com o senhor para ir ver... ele disse “Eu não alugo casa a Africano”. Mesmo assim foi claro. Pronto. Nós temos que respeitar. Há pessoas que têm esse pensamento. É africano, é o africano dos filmes. (...) Eles nos filmes são todos... aqueles papéis... pensam que todo o negro é gatuno, ladrão, ... É mais por isso...*

*Nelo*

## Ser mulher

*“(...) Sexo biológico e género social – uma criança nasce com o primeiro e desenvolve-se com o segundo. (...) As diferenças de género não são determinadas biologicamente, mas geradas culturalmente. Neste sentido, existem desigualdades de género, pois os homens e as mulheres são socializadas em papéis diferentes.”<sup>42</sup>*

Giddens indica-nos que a diferença de género é uma construção cultural. Se remontarmos aos primórdios da humanidade, verificamos que o homem era valorizado por possuir uma constituição física mais robusta e mais força física para poder caçar e para guerrear, ou seja, por questões de sobrevivência.

Após a invenção da máquina e da conseqüente desvalorização da força física, não fazia mais sentido que a diferença entre os géneros se mantivesse a não ser por questões naturais (biológicas e psicológicas). No entanto, o uso da força continua a ser recorrente como prática de dominação do homem sobre a mulher. Esta, por seu turno, foi historicamente aceitando o seu papel, confundindo muitas vezes protecção com subjugação e opressão. Quando consciente deste jogo de poder, nem sempre é capaz de se libertar e fazer valer os seus direitos.

<sup>42</sup> Anthony Giddens, *op. cit.*, p. 110

É dever do Estado “promover a igualdade entre homens e mulheres” (artº 9, alínea h da Constituição da República Portuguesa). A questão é saber por que formas poderá o Estado intervir neste sentido, tanto junto dos homens como junto das mulheres. Parece-nos que a Educação poderá ser um veículo eficaz sendo que “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não [deverá ser] também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.”<sup>43</sup>

Estas situações de desigualdade de género, bem interiorizadas, estão também presentes no grupo com que trabalhamos.

*Já não há respeito. (...) Ela quer fazer papel..... A mulher tem que ser submissa ao marido  
(...) Não é ela querer fazer dois papel, de mulher e de homem. Eu não podia deixar isso.*  
Nando

*Eu chateei [meu marido]. (...) “(...) Deixa eu ir fazer um bocadinho, para falar a língua um  
bocadinho aqui, para escrever, porque a escola não está longe.”*  
Madalena

*Ele [meu cunhado] é meu amigo, mas às vezes a cabeça vira contra.\**  
Euarda

\*Esta mulher é viúva e, devido a tradições do seu grupo cultural, deve obedecer ao cunhado, homem, familiar mais velho e mais próximo.

## Ser pobre

*Pobreza, é uma exclusão de tipo económico, “entendida (...) como uma situação de  
privação múltipla, por falta de recursos.”<sup>44</sup>*

Talvez tenha sido este o factor de mais difícil análise. Mas poderia ter sido o mais fácil, se se optasse por se simplificar. A pobreza é um factor de exclusão transversal a toda a vivência, mais presente do que a própria pele. Atravessa continentes, países, cidades e supera largamente a capacidade de sobrevivência das suas vítimas, passando de geração em geração.

<sup>43</sup> Freire, Paulo, *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, S. Paulo, Paz e Terra, 1996, 31ª Ed., p. 112

<sup>44</sup> Bruto da Costa, *op. cit.*, p. 21

Priva ou condiciona a alimentação, a habitação, a educação, a saúde, a convivência familiar; inverte e altera valores; subjuga e condena as pessoas a dolorosas penas.

*É, foi [os meus patrões deixaram de pagar e o patrão do meu marido fugiu]. Foi na altura em que a escola ajudou. Foi a desgraça de uma vez. A casa caiu. Ao ponto da [minha filha mais velha] dizer “Mãe, não tem leite” “Não, minha filha, mãe não tem nada” Tinha que sempre dar de mamar à [minha filha mais nova]. Se eu tenho que deixar de dar de mamar (...), olha, ela passava fome.*

Maria

O conjunto de factores de exclusão presentes em cada uma das pessoas estudadas está evidenciado no Quadro 4 (p.43).

Uma simples leitura desse quadro, permite verificar que 6 pessoas que foram objecto de estudo são objecto de exclusões múltiplas pelo facto de serem analfabetas, por não terem o português europeu como língua materna, por serem imigrantes, por serem negras e por serem pobres; 5 pessoas são ainda objecto de exclusão por serem mulheres.

Ser analfabeto/a e ter uma língua materna diferente do português não são condições que, forçosamente, se constituíam como factores de exclusão. Porém, pela migração para sociedades letradas, e pelas exigências desta, se tornam excludentes na desigualdade sócio-cultural.

Ser negro/a e ser mulher são características naturais – “*determinismo biológico da desigualdade racial e sexual*”<sup>45</sup> - que, por razões sócio-culturais, também constituem factores de exclusão. Posteriormente, aquando da entrada da mulher para o mundo do trabalho e com a imigração, estes factores tornaram-se ainda excludentes por motivos sócio-económicos. Veja-se o que diz Sousa Santos a este propósito:

<sup>45</sup> Sousa Santos, Boaventura, *A construção multicultural da igualdade e da diferença*, op. cit.

*“No caso do racismo, o princípio de exclusão assenta na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre, primeiro, através da exploração colonial, e depois, através da imigração. No caso do sexismo, o princípio da exclusão assenta na distinção entre espaço público e espaço privado e o princípio da integração desigual, no papel da mulher na reprodução da força de trabalho no seio da família e, mais tarde, (...) pela integração em formas desvalorizadas do trabalho. Por um lado, a etnicização/racialização da força de trabalho. Por outro, a sexização da força de trabalho. O racismo e o sexismo são, pois, dispositivos de hierarquização que combinam a desigualdade de Marx e a exclusão de Foucault”<sup>46</sup>*

Num caso ou noutro, de uma forma ou de outra, são todas exclusões com origem e repercussão social porque, afinal, nada, nesta matéria, acontece fora da sociedade, quer seja no seu sentido mais restrito quer seja no seu sentido mais abrangente.

---

<sup>46</sup> Sousa Santos, *op. cit.*

**Quadro 4 – Factores de exclusão na população estudada**

<b>Nomes Factores</b>	Eduarda	Gabriela	Maria	Nando	Ricardina	Madalena	<b>Pessoas/ factor</b>
Ser analfabeto/a	X	X	X	X	X	X	<b>6</b>
Português (Europeu) não é Língua materna	X	X	X	X	X	X	<b>6</b>
Ser imigrante	X	X	X	X	X	X	<b>6</b>
Ser negro/a	X	X	X	X	X	X	<b>6</b>
Ser mulher	X	X	X	-----	X	X	<b>5</b>
Ser pobre	X	X	X	X	X	X	<b>6</b>
<b>factores/ pessoa</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	

## 4.2. As exclusões que se cruzam

Todo o levantamento que foi feito das diferentes exclusões e de como elas se cruzam ao longo das histórias de vida das pessoas aqui estudadas foi permitindo valorizar o contributo da teoria da não-sincronia proposta por McCarthy<sup>47</sup>.

O autor refere que há que considerar que as esferas sociais – económica, política e cultural - não são independentes nem estanques. Elas

<sup>47</sup> McCarthy, Cameron, *Rethinking liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the case for Nonsynchrony*, Harvard Educational Review, Vol. 58, N°3, August 1988

são interdependentes e afectam-se entre si a todo o tempo. Estas esferas são ainda mutáveis. Por outro lado, as múltiplas exclusões, inseridas aqui nas dinâmicas de classe, raça, e género, são produto dessa interacção e não podem ser atribuídas a uma só esfera.

Na mesma linha de raciocínio, também se pode notar que nem todas as exclusões atingem um indivíduo no mesmo momento, pois uma(s) pode(m) surgir em consequência de outra(s), da mesma maneira que alguma(s) pode(m) ser superada(s) aquando da transposição de outra(s). Pode-se ainda acrescentar que este enredo decorre também da quantidade de pessoas nele envolvido em simultâneo. Alargando a escala, ele acontece com várias pessoas em cada país, em todo o mundo.

Em cada uma das pessoas com as quais trabalhámos, e como já fomos adiantando, ocorre precisamente uma combinação de múltiplas exclusões. A questão é saber como se desenha essa combinação. Como diz McCarthy, esta multiplicidade não é meramente cumulativa; não se pode explicar pela simples adição de exclusões. A realidade é intrinsecamente mais complexa. Coloquem-se algumas hipóteses: se fizesse parte deste grupo um homem imigrante, negro, analfabeto, que não falasse português mas tivesse dinheiro, seria objecto de exclusão por aquelas características? E se, em vez de homem, fosse uma mulher? E se no grupo em estudo houvesse uma mulher branca com todas as características de que falámos? E se fosse uma mulher com todas aquelas características mas não fosse analfabeta?

É que os efeitos deste processo resultante do cruzamento de múltiplas exclusões, é a opressão levada a um nível humanamente inaceitável, pois que desta opressão deriva o sofrimento de pessoas que investem todas as suas forças na sobrevivência, mendigando o que lhes pertence por Direito – dignidade. A dignidade não existirá sem igualdade de oportunidades. A igualdade de oportunidades só existirá efectivamente ela não depender de diferenças de qualquer ordem e quando forem tidas em conta as diferenças culturais e individuais de que cada pessoa é portadora. Como defende Boaventura Sousa Santos, *“temos direito a ser iguais sempre que a diferença*

*nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.*<sup>48</sup>

Se não se percorrer este caminho, o ciclo das exclusões vai perpetuar-se, como herança, de geração em geração, ao mesmo tempo que se vai alimentando uma cultura popular de oprimidos, de que “nem todos podem ser doutores”, “nem todos podem ser ricos”, mas que é na realidade um recurso do princípio oculto da fundamental necessidade de funcionamento do Sistema Mundial Capitalista.

As mulheres aqui estudadas, negras, analfabetas, emigrantes, pobres e que não têm como língua materna o português (europeu), poderiam ser vistas, através de um “*olhar daltónico*”, como todas idênticas. No entanto, a Gabriela, com 69 anos, viúva, é cuidadora de idosos; a Ricardina, solteira, com 43 anos, é trabalhadora num bar nocturno; a Maria, com 28 anos, casada, com filhos, é trabalhadora de serviços domésticos.

Estes exemplos podem ser ilustrativos de como, apesar de todas as mulheres se poderem assemelhar no conjunto das múltiplas exclusões que expusemos, elas configuram entre si distintas e complexas identidades.

---

<sup>48</sup> Sousa Santos, *A construção multicultural da igualdade e da diferença*, op. cit. 30

## 5. QUE EFEITOS DAS EXCLUSÕES?

### 5.1. Fragilidade interiorizada<sup>49</sup>

A este nível, propusemo-nos fazer um tipo de abordagem baseada em “escutar” os sentimentos das pessoas objecto de múltiplas exclusões. Na análise do discurso dos 6 elementos do grupo, evidenciaram-se sentimentos diversos que foram reunidos em diferentes categorias: a vergonha, a dependência, a destruição da auto-imagem e a mitificação da alfabetização. Passamos a expô-los:

#### Vergonha

A vergonha decorrente de se sentir excluído assoma em situações que se tornam embaraçosas e constrangedoras com as quais se torna difícil lidar.

*Aqui, se você não sabe ler e escrever, passas vergonha.*

*Maria*

*Eu tenho vergonha de não saber. Eu pensava que era só eu.*

*Eduarda*

*Conheci um velho que gostava de mim. (...) Ele mandou mensagem (...) depois eu queria mandar mensagem... (...) Achou que acabou tudo... Fiquei com vergonha. [Se soubesse ler e escrever bem], respondia.*

*Ele [um homem na porta de um café próximo da escola] falou para outro “Aquele senhora que vem ali, acho que não sabe nem ler nem escrever e vai para a escola” (...) Senti um fogo na cara que parecia que levei um tapa.*

*[No trabalho, se descobrissem que não sabia ler nem escrever].... pegar aquela humilhação.*

*Gabriela*

<sup>49</sup> Paugam, Serge, *A Desqualificação Social. Ensaio sobre a nova pobreza*, 1991, Porto Editora, p. 54

*Não sei [ler e escrever]... Mas eu não dou braço que eu não sei. (...) Acho que tenho vergonha.*

*Nando*

*[Eu] gostou [do primeiro trabalho]. Só que... a língua. Quando as pessoa chegou para falar comigo, não sei o que é que ele está a falar.*

*Madalena*

*Quando as pessoas são analfabetas, as pessoas estão falando...*

*Ricardina*

Desta situação deriva ainda a incapacidade de comunicar. Este sentimento surge porque estas pessoas não entendem um determinado código usado em determinado meio. Referimo-nos à leitura, à escrita e à conversação numa língua que não é a sua, ou seja, o português.

Nestas manifestações de vergonha, parece transparecer uma assumpção de culpa perante a sociedade que acolhe, o que faz com que se coloquem numa situação de submissão e por vezes se sujeitem à humilhação.

A vergonha é assim um dos produtos das exclusões referidas como “Ser analfabeto/a” e “Português (europeu) não é língua materna”.

## **Dependência**

A falta de autonomia, a dependência traduzem-se em sentimentos dolorosos de incapacidade, neste caso, para se realizar sozinho determinadas tarefas.

*O meu filho sabe escrever e ler. Eu estou aqui no Portugal e ele manda carta para mim, eu não sabe ler eu vou dizer a uma pessoa “ajuda, lê”. Ela vai saber, eu vou saber, o meu filho e outra pessoa pode saber.*

*Eduarda*

*[No trabalho] quando as pessoa chegou para falar comigo, não sei o que é que ele está a falar. A esposa [do] amigo do [meu marido], é que está comigo sempre.*

*Madalena*

*É, porque eu estou legalizada pelo meu filho, dependente dele.*

*Gabriela*

*“Não sei trabalhar com telemóvel” (...) “Vem cá. É assim, carrega aqui, ali...”*

*Nando*

*Um pouco [difícil], mas como tive sempre ajuda... Até o meu professor sempre do lado porque eu lhe expus, falei que queria tirar a carta “por isso, isso, isso...”, “Só pelo seu esforço, você tem que tirar essa carta, nem que seja preciso...”*

*Ricardina*

*(...) Tens que ir na mercearia, fazer fiado para depois ir pagar.*

*Maria*

Diversas são as situações aqui relatadas: o recurso a terceiros para conhecer o conteúdo de uma carta pessoal; para comunicar no ambiente laboral; para lidar com as tecnologias de informação e comunicação, como o telemóvel; para tirar a carta de condução; para se manter legal perante a Lei; para se alimentar.

A dependência poder-se-ia considerar um efeito visível das diferentes exclusões (e não deixa de o ser) mas é mais marcante nos discursos a interiorização das exclusões.

As relações que se estabelecem com as pessoas que auxiliam acabam por se tornar hierárquicas: o que sabe e pode é superior ao que não sabe e não pode. Mas ultrapassada a relação de dependência, quem precisa acaba por se sentir preso e subjugado, se não pelos outros, pelas suas próprias limitações, não subtraindo daqui a vergonha de pedir. Nesta interação joga-se muitas vezes a dinheiro mas o que se perde é a privacidade.

Este sentimento de dependência pode ser decorrente das exclusões referidas como “Ser analfabeto/a”, “Português (europeu) não é língua materna” “Ser imigrante” e “Ser pobre”.

## Destruição da auto-imagem

A imagem que cada ser humano tem de si é mutável e vai sendo (re)construída com a contribuição de vários factores, entrando também em linha de conta como se imagina e/ou sente que os outros o/a vêm e interagem consigo. As humilhações, as discriminações destroem por dentro a auto-estima, a segurança, a assertividade<sup>50</sup>.

*[Na escola] eu sou burra mesmo. (...)*

*Maria*

*Isso é ignorância. Não sabe ler nem escrever (...) Primeiro mês que eu vim para aqui para a escola eu passei na rua lá, perto daquele café... (...) Eu passei, mas não deu para olhar... Não tive coragem. Ele deve mesmo ter pensado “Essa aqui não vale nada. É uma merda” (...) Todo mundo ignora as pessoa analfabeta. .... os outros tira sarro. As amiga minha, se eu conheço bem... ummmm! Ninguém sabe até hoje. (...) ignoram... É. Ignoram. .... Eles vê a gente e... sei lá... não tem interesse pela gente. (...)*

*No dia das mulher ele mandou cada mensagem para mim que eu era a água do mar, as onda do mar correndo , a estrela guia... eu “Ai meu Deus!” Eu comecei a correr dele, não ia dar certo mesmo.*

*Gabriela*

*Assim “Você não tem que se prender a mim. Você é estudada, tem o teu pai, tua mãe, tem dinheiro... Eu não tenho estudo”(...) Porque eu me sentia ao lado dela... se bem que ela não ligava...*

*É. Mas eu é que sou a ovelha negra [da família] (...) Porque a pessoa que não sabe ler é considerado um inútil. Eu penso assim. Ele não é aceite na sociedade (...).(...) Podem pensar “Não sabes, és nabo... Em vez de ir na escola...” (...) Porque eu ‘tava mesmo mal. ‘Tava mal mesmo. (...) não conseguia discutir... Debate... Falar de jogo, não sei quê, do jornal, não conseguia. (...) Antes de vir para cá, no Centro, não conseguia falar... Não conseguia...Porque depois as pessoas falavam “Você também não sabe...” E eu ficava calado.*

<sup>50</sup> Cardoso, Carlos Manuel, *Educação Multicultural - Percursos para práticas reflexivas*, Lisboa, Texto Editores, 2005, p. 24

*[Racismo] Sim, eu senti no trabalho. (...) Elas acabam e trazem o lixo para baixo. E eu ainda trabalho. Ninguém ajuda. (...) deixa ficar lá porque eu sou preta. (...) É porque eu sou preta tem que limpar, limpar, limpar. (...) “Ó [senhora] faz isto, ó [senhora] faz isto” Eu não [digo nada]. Eu tenho medo.*

*Eduarda*

*[Sonhos] Se não há problema, eu não sinto nada. Eu não penso nada. Trabalho, casa. [Do marido] carinho? Que é isso? (...) Eu sinto falta... Mas que vou fazer?*

*Madalena*

Pela leitura destas exteriorizações, podemos ainda perceber que a auto-imagem pode mudar de acordo com o contexto em que se está inserido: uma mulher que se sente “burra” na escola; outra que sente que os outros “tiram sarro” dela e que não se considera digna de ser amada; o homem que pensa que os outros o consideram “nabo”, um “inútil” e rejeita o amor de uma mulher “estudada”. Todos porque não sabem ler nem escrever. Certamente, e se não acreditássemos que são possuidores de outros saberes, constataríamos que todos têm conhecimentos não escolarizados de enorme valor, mas que sentem, como diz Paulo Freire, que não são reconhecidos numa sociedade letrada.

Uma mulher não reage a atitudes que considera racistas e aceita “a superioridade” da mulher branca; outra mulher que pensa que a família a vê como a “ovelha negra” e outra ainda que, perante a ignorância e desprezo do marido, perdeu a capacidade de sonhar. São mulheres resignadas e oprimidas pelo “medo” da perda do emprego e da família, de irem de uma situação má para uma pior. São mulheres prisioneiras do desconhecimento da sua própria capacidade de criar novas soluções.

Esta destruição da auto-imagem parece nestes casos estar relacionada com os factores “Ser analfabeto/a”, “Ser negro/a” e “Ser mulher”.

### **Ameaça à identidade**

No grupo em estudo foram detectadas algumas particularidades que estão no cerne da questão identitária. Quem és? Onde nasceste? Quando

nasceste? Para algumas pessoas, a resposta a estas perguntas não são de resposta imediata.

Para nossa orientação, partimos de um breve resumo da noção de identidade dada por Giddens:

*“De uma forma geral, a identidade está relacionada com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para elas. (...) Os sociólogos referem-se sobretudo a dois tipos de identidade: a identidade social e a identidade pessoal. Embora analiticamente distintas (...) estão intimamente relacionadas. Por identidade social entendem-se as características que os outros atribuem a um indivíduo. Estas podem ser vistas como marcadores que indicam, de um modo geral, quem essa pessoa é. (...)*

*Se identidades sociais estabelecem as formas pelas quais os indivíduos são semelhantes a outros, a identidade pessoal distingue-nos enquanto indivíduos. Este tipo de identidade diz respeito ao processo de desenvolvimento pessoal através do qual formulamos uma noção intrínseca de nós próprios e do relacionamento com o mundo à nossa volta.”<sup>51</sup>*

A partir de perguntas que supúnhamos serem quase retóricas, porque a população era já conhecida, descobrimos problemas dos marcadores que indicam de um modo geral “quem uma pessoa é”:

- Qual é o seu nome?

*Eu só dizia o primeiro e o último que é Fernando Santos...*

*É um campo onde havia vários deslocados. Os deslocados que sabiam o nome da família, eles anotava e falava “A pessoa que tem o nome assim, assim, assim, procura fulano de tal, família...” Foi quando eles [me] encontraram...*

*Nando Santos foi depois, porque quando eu cheguei em Luanda, depois... porque a minha mãe deixou perder a cédula, porque ela ficou alcoólatra, desapareceu... e ninguém sabia onde ela meteu o registo. Só ela sabia. Também acho porque o pessoal não mostrou muito interesse...*

*(...) quando fui para lá, o meu irmão mais velho estava a namorar com essa minha cunhada, já, ela “Ele está aqui, preocupado... Eu vou ajudar esse rapaz. Eu vou lhe registar como meu filho. Já que vocês não têm o registo e ninguém se define...” e me registou como filho dela.*

*Nando*

<sup>51</sup> Giddens, *op. cit.* pp. 29-30

Nando foi o nome do registo efectuado após a sua libertação do campo da UNITA, onde esteve prisioneiro desde criança. A ele foram acrescentados os sobrenomes da cunhada e do seu irmão, pois foram as pessoas que, oficialmente, o tomaram como filho.

Outras situações levaram este homem a assumir outros nomes e outras faces:

*E eu trabalhei com documentos de outras pessoas. 4 anos... (...) Os africanos são todos parecidos. Aparecem na obra, dão o nome, fotocópia dos documentos e trabalhava. Alguém que estava legal me emprestava. Estive este tempo todo... Só agora é que eu consegui a residência. Mas antes trabalhava sem. O tempo que andei na Espanha era com a cara de outra pessoa.(...) Não, não notam. Eu precisava assinar conforme o documento. A pessoa vai treinando, treinando, treinando, para ele ver que era mesmo o próprio. Mas também tinha que ser uma pessoa que tivesse quase as mesmas cara... caraterist...*

*Ou então tem que fazer o papel de um, vai lá preencher os impresso e depois vai lá o Nando [o próprio]... (...) Conforme eu já fiz quando não sabia. Mandava os meu documento num amigo. Ele ia lá fazer o meu papel, preencher. Quando chamava para entrevista, eu que ia lá. Isso é triste. Isso é muito triste...*

*Nando*

Ricardina trabalha num bar nocturno e nesse local usa outro nome, Sónia, para se defender de eventuais problemas fora desse lugar. Como se aí ela assumisse outra identidade.

- De onde é?

*Quando você tem um filho, o umbigo é enterrado na terra onde você nasceu. Então minha mãe diz que partiu o umbigo e que metade ficou em Cabo Verde e a outra ficou no Brasil. Então ela diz que eu sou ligada às duas terra.*

*Eu era pequenina mas a minha mãe sempre disse que eu tinha a minha maneira de usar brincão, essa maneira de usar turbante, com roupas muito coloridas, tinha sempre um jeito muito próprio... Minha mãe diz «É, você nasceu numa cratera de lá (...)»*

*“Tu és imigrante” “Eu, mas onde é que eu sou imigrante?! Metade de mim e da minha vida é Portugal”*

*Rita*

A naturalidade de Ricardina é (re)interpretada ao sabor dos sentimentos em três espaços de pertença.

- Que idade tem?

*Na idade verdadeira, sou de 74, [na idade de registo] sou de 81. Foi por causa de estar preso e depois [poder] entrar na escola.*

*Nando*

*Eu tenho 69 anos na idade normal.(...) Assim, aquela que está nos documento. Mas a minha idade mesmo, eu tenho 64, ia fazer agora 65 anos.*

*Gabriela*

Informalmente foi também possível saber que Madalena tem 39 anos mas no registo oficial tem 36.

Ao longo de percursos de vida tão difíceis, tão complexos, os marcadores de que fala Giddens estão aqui bem difíceis de identificar.

### **Mitificação da alfabetização**

Os efeitos, as potencialidades da alfabetização surgem para esta população como um mito. As ilustrações que de seguida apresentamos, são representações que expressam dois estados no tempo: um passado de privação, um presente que sentem ser de descoberta e conquista. Imaginam os sentidos duma mudança plena de significados.

*(...) Eu viajo, eu sei o sentido das coisas, a gente tem outro sentido. A gente vê mesmo o sentido noutra coisa, é como se estivesse surda e muda e passa a ouvir e passa a falar.*

*Quando eu li a primeira vez e entendi o livro "O Pequeno Príncipe" eu viajei para aquele mundo e parecia... Quanto mais eu lia mais eu queria e eu não entendia eu ia perguntar "O que quer dizer essa palavra" e (...) me ensinava a ver no dicionário então é uma viagem louca. A leitura é uma viagem louca. Então a gente lê.....  
..... Saber ler e escrever é importante para todo o cidadão. É importante que as pessoas... Eu acho que a leitura ..... te transporta para mundos desconhecidos e você tem sempre com que se defender.*

*A matemática é importante? É. Tudo é importante. Mas o ler e escrever e saber o que você está lendo... saber botar no papel...*

*Quando as pessoas são analfabetas, as pessoas estão falando... olha para uma folha de papel e você não sabe o que está ali. .... entendo aquilo que você está lendo.*

*Ricardina*

*Uma pessoa ganhou um sentido. Ganhou uma visão sentindo isso acontecer. De repente está a enxergar...*

*Nando*

*Antes da escola eu via e não sei o que está aqui. Agora eu sei porque agora eu leio.*

*Eduarda*

*A pessoa quando sabe ler e escrever muito bem, sem nenhum erro, vai indo sempre, sempre, sempre em frente... Não tem problema nenhum, onde vai sabe.*

*Maria*

*Passei fome de escola mas de comida não.*

*Meu Deus! Quando eu cheguei para aqui, se eu tivesse vindo directo assim que nem eu 'tou vindo agora, eu já era outra pessoa.*

*Você enxerga as coisa. Eu estava assim. (...) De cara tapada, de olho vedado. Alguma coisa saiu da frente da minha cara.*

*[Quando comecei a ler senti] felicidade. Muita emoção mesmo. É que é uma coisa ..... É como começar a abrir o olho. É a mesma coisa que tivesse uma venda e você começasse a tirar ela.*

*Só há uma coisa que está me preocupando, [meu nome] eu escrevo ..... [Não estou a escrever melhor] meu nome não. Eu queria escrever mais bonito. Às vezes levanto de madrugada, quando eu não posso dormir, pego óculos e vou escrever meu nome.*

*É uma felicidade. Mesmo depois da idade avançada... É outra coisa (...)*

*Mas sabe... eu achava que na minha vida nunca ia aprender a ler nada de nada. É porque já tinha passado da idade, dos anos que passou... Eu achava que daqui para a frente só a vida passava, mais nada. Agora estou começando a renascer.*

*É uma criança a começar andando, vai ficando em pé sozinha e perdeu o medo e vai ficando em pé sozinha. É a mesma coisa. A pessoa sem estudo é a pior coisa do mundo. .... é tudo na vida. .... mergulha.*

*Gabriela*

*A gente chega, vê tudo, sabe o que é ali...*

*Olhava e conhecia as coisas. A falar, nota um bocadinho. Já fala um bocadinho mais ou menos.*

*Madalena*

As representações de alfabetização surgem em recurso estilístico. Alfabetização surge metaforizada em visão e em audição. Em capacidade para falar e para andar. É comparável a alimento que sustenta a vida. É a chave que abre caminhos, tanto para o passado (recuperação de uma infância perdida) como para um futuro sem fronteiras. É a surpresa da descoberta de um sentido extra. É renascimento com uma nova identidade. É esperança numa nova vida. É viagem. É ponte de acesso a novos conhecimentos. É perder o medo e dar forma e voz ao pensamento. É sinónimo de um certo nível de literacia. É meio de defesa social. “*É tudo na vida*”.

Não, não é tudo na vida. Todos sabemos disso. Mas o ímpeto da descoberta tem o poder de maximizar as vivências significativas que, nesse momento, só podem ser expressas por hipérbolos. Estas pessoas sabiam-se analfabetas e conheciam as limitações que o facto lhes impunha, mas desconheciam a sensação e as potencialidades da independência. Agora sentem-se na posse de um instrumento que imaginam ser libertador e poderoso. Citando Carvalho e Baptista,

*“emerge um indivíduo como aquele que, desmunido da segurança dos estereótipos de classe, de sexo, de profissão, etc., tem de buscar e construir o seu próprio papel, a sua identidade. Esta não é mais doada ou outorgada mas conquistada, sem prejuízo de persistirem fortes condicionamentos, por exemplo, de ordem económica, cultural ou de género.”*<sup>52</sup>

No entanto, há outros poderes a identificar através da capacidade crítica sobre si e sobre o mundo que nos rodeia e do qual fazemos parte. Para que ocorra essa revolução há outro caminho a percorrer e inúmeros obstáculos a ultrapassar. Paulo Freire alerta:

---

<sup>52</sup> Carvalho, Adalberto Dias; Baptista, Isabel, *Educação Social – Fundamentos e estratégias*, 2004, Porto Editora, p. 15

*“Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua expropriação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado.”<sup>53</sup>*

Veja-se um exemplo do quão ferozmente perversa pode ser a ética do mercado: o Nando trabalha na construção civil. Só no Porto, entre outras obras não menos importantes, ajudou a construir a Casa da Música, a estação do Campo 24 de Agosto do Metro do Porto, o Estádio do Dragão e a Ponte do Infante. O Nelo nunca assistiu a um concerto na Casa da Música; entre um emprego e outro, por não ter dinheiro, andava de metro sem bilhete e pagou algumas multas; quando morava em Vila Nova de Gaia, atravessava a Ponte do Infante a pé porque não tinha dinheiro para o autocarro; nunca assistiu a um jogo ou a qualquer outro evento no Estádio do Dragão.

Este é o caminho que falta percorrer. Como diz Freire recordando as palavras do bispo Split, *“Se os trabalhadores não chegam, de alguma maneira, a ser proprietários de seu trabalho, todas as reformas estruturais serão ineficazes.”*<sup>54</sup>

*“É verdade:  
nem a cultura iletrada é negação do homem,  
nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude”<sup>55</sup>*

Orientadas pelo sentimento de serem excluídas da sociedade letrada e competitiva, estas pessoas depositam na aprendizagem da leitura e da escrita toda a sua esperança de superação pessoal e de ascensão social.

Libertos do que constituiu até agora um factor de exclusão, mitificam as possibilidades que a alfabetização lhes poderá oferecer.

*[Quando souber ler e escrever bem] vai mudar tudo! Tudo! Não tem medo. Aí perde o medo de falar, medo de gente... Tudo. Perde o medo em todos os sentidos.*

*Gabriela*

<sup>53</sup> Paulo Freire, *op. cit.*, p. 128

<sup>54</sup> Freire, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005, p. 20

<sup>55</sup> Freire, Paulo, *op. cit.*

*Em primeiro lugar..... trabalho. Eu não vou querer trabalhar para limpar o chão para os outros. Eu não vou querer lavar louça para os outro. Vou querer trabalhar numa secretária, ter uma empresa só minha e eu é que vou querer administrar aquilo com os meus dedinhos sem pedir ajuda da escola. Eu sozinha. Só.*

*Primeiro começava a ensinar muito melhor a minha filha. Depois, eu, como estou mais adiantada, ensinava as dúvidas que às vezes o meu marido tem em casa. Me inscrevia num trabalho melhor... (...) Em primeiro lugar escolhia secretária. (...) Mas o meu maior sonho... O maior mesmo que tenho desde criança, é ser jornalista. E quando era mais pequenina eu também tinha sonho de ser modelo... mas depois desisti. Se eu estudar... fazia muita coisa. Muita coisa mesmo (...) também queria um diploma... (...) Acabar mesmo os estudos. (...) Ai! [suspirou] Se algum dia eu acabo a faculdade, eu acabei os meus estudos todos. Eu sou alguém na vida! Sei fazer algo na vida. [expressão entre o riso e o choro] (...) Vou conseguir. Vou conseguir.*

*Maria*

*Porque eu tenho um sonho... mudava, mudava, principalmente a família... (...) Dava melhores condições de vida a eles.*

*Porque depois já podia procurar outro trabalho... mas um trabalho... eu nas obras trabalho mas o que eu ganho... Nos outros trabalhos é a mesma coisa, mas se fosse um trabalho normal tinha mais tempo para fazer outros cursos... Assim tenho pouco tempo... Tirava a minha carta que é o meu sonho mesmo. Ter um carrinho. Só isso... E eu vou ter isso.*

*Se uma pessoa sabe ler e escrever, pode fazer um curso, é o que eu preciso. Esse é o meu sonho.*

*Nando*

*Vou fazer festa. Ler bem, escrever bem, sem ajuda de ninguém, vou fazer festa e quero ir para a universidade. (...) Fazer outros cursos e arranjar outro emprego e ganhar muito bem.*

*Sim, eu gostava. Se eu tiver o diploma na mão... “Fui eu que fez isso?!!!” ou choro muito ou muito rio. (...) Um dia vou escrever no computador e mandar para meus filhos. Vou fazer surpresa para eles. Eles não vão acreditar. “Foi a minha mãe que escreveu isto?!” Eu vou dizer “Foi a mãe que escreveu isto porque eu já aprendi muito. Por isso eu escrevo esta carta para vocês. A vossa mãe já sabe escrever e ler.” Ai, que bom!!!*

*Euarda*

*Vai mudar muita coisa porque eu tenho sonhos e projectos. Lembra que eu lhe disse que eu vou escrever um livro, vou e vou fazer uma peça, mas uma peça que vou falar de Deus... eu ainda vou botar essa peça na rua, mas escrita por mim, com poucas palavras, textos curtos, mas aquilo que eu quero que as pessoas entendam é que só sofre quem quer. Então são 2 coisas...*

*Ricardina*

*[Certificado de Guiné] Não [dá para emprego]. Por isso gostava de fazer aqui. Mas não sei se vai conseguir...*

*Madalena*

Na vivência interior destas pessoas, a alfabetização representa o fim de um estreito caminho de vergonha e de dependência. É sentida como a chave que abre as portas de um mundo ao qual não tiveram até então acesso. É o passaporte que permite deixar a margem onde se vive de esperança e passar para o outro lado, onde pensam ser possível a realização dos seus sonhos.

## **5.2. Reflexos visíveis**

Paralelamente às vivências interiores tantas vezes solitárias, e apesar de todos os sonhos sustentados pela esperança de que esta realidade seja temporária, persiste uma existência amarga e crua, muitas vezes expressa nos “não-ditos”, a que fomos prestando atenção.

### **Reflexos na área do trabalho/emprego**

Numa época em que o emprego escasseia, e o trabalho continua a ser a base de sustentação social, o trabalhador estrangeiro enfrenta a hostilidade dos colegas portugueses: aquele é visto como usurpador de um lugar que poderia ser para um português e, por outro lado, como o responsável pelo nivelamento por baixo dos salários. Assim, o trabalhador português sente que perde capacidade de reivindicação e gera dentro de si a revolta contra o colega estrangeiro. Em última análise, esta situação pode estar na origem de violências, de xenofobia e de racismo entre trabalhadores.

Tem-se verificado também que, os trabalhadores estrangeiros constatarem frequentemente que, embora assinem contratos de trabalho, facto de extrema importância para eles pelas razões já apontadas, estes não são cumpridos, nomeadamente no que concerne ao número de horas de trabalho, ao número de horas pagas e aos descontos efectuados para a Segurança Social. Embora

nos recibos, quando entregues aos funcionários, conste que foram laborados, por exemplo, 20 dias, e os descontos nele reflectidos sejam efectuados pelo trabalhador, quando verificados os extractos daquela entidade, conclui-se que os descontos correspondem apenas, por exemplo, a 2 dias por parte da entidade patronal ou são mesmo inexistentes.

Esta situação é detectada, normalmente, quando se vai fazer a regularização ou renovação do *título de residência* ou quando se chega à situação de desemprego e se pretende recorrer ao respectivo subsídio. Como a Lei determina que para se usufruir deste benefício é necessário ter descontado um determinado período de tempo para a Segurança Social, nestas situações é preciso muito tempo e alguma sorte para o poder requerer.

Apesar de tudo, e continuando na lógica da necessidade, estas pessoas raramente recorrem às entidades que têm como função fazer justiça na área do trabalho, limitando-se a aceitar a situação e a procurar um novo emprego, um novo contrato, que tantas vezes não preenche os requisitos legais.

Quanto a este ponto, muito se fica a dever ao desconhecimento das leis portuguesas, à incapacidade de comunicar com as instituições devido à barreira da língua e à fraca credibilidade que os estrangeiros têm perante as instituições (discriminação). Conscientes da sua impotência perante as instituições, consideram uma perda de tempo insistir em formalizar uma denúncia.

De referir que a maior parte dos estrangeiros procura/encontra trabalho em profissões onde os portugueses não querem operar, dado o desgaste físico que as tarefas exigem e o estatuto social que representam. Falamos de operários da construção civil, de empregadas de serviços domésticos, empregadas de limpeza, empregadas de restauração e de animação nocturna.

Quatro das pessoas estão indicadas no Quadro 5 como tendo e não tendo emprego, e três como tendo e não tendo contrato. O que aconteceu durante todo o tempo de investigação é que algumas alteraram muitas vezes a sua situação face ao trabalho/emprego. Em nenhum momento se pode garantir em qual dos estados se encontram pois eles próprios são surpreendidos em qualquer dia.

**Quadro 5 – Situação relativa ao Trabalho/Emprego**

Nº	Nome	Trabalho/Emprego	Contrato	Profissão
1	Eduarda	Sim	Sim	Empregada de Limpeza
2	Gabriela	Sim/Não	Não	Cuidadora de Idosos
3	Maria	Não/Sim	Não/Sim	Empregada de Serviços domésticos
4	Nando	Não/Sim	Não/Sim	Ferreiro da Construção Civil*
5	Ricardina	Não/Sim	Não/Não	Empregada de Bar nocturno
6	Madalena	Sim	Sim	Empregada de Limpeza

(\*) Única pessoa profissionalizada

A imprevisibilidade e a instabilidade caracterizam fortemente este sector das suas vidas, votando-as, não raramente, a situações de pobreza das quais têm dificuldade em recuperar, afectando, conseqüentemente, todas as outras dimensões do seu dia-a-dia.

Vejamos alguns exemplos das referidas situações onde pensamos serem perceptíveis os efeitos das múltiplas exclusões na dimensão “trabalho/emprego” e desta nas outras.

*Ela vem te buscar” “Gosto muito deles [dos idosos] mas não vou trabalhar de graça também não” (...) Até que ela falou que eu era imigrante e ilegal que não ia pagar para mim. (...) Pois eu estava com mês de chegada. Ainda não tinha nada. Perdi o emprego mas corri atrás.*

*A casa de banho é dentro do quarto. A casa de banho não tem porta. Arrancaram. Nem cortinado. Quem trabalha lá tem que tomar banho lá na frente dele. Quando eu tomei banho, apaguei a luz (...) Ele queria é que eu tomasse banho lá assim como eu nasci. Ele deitava na cama olhando. (...) Estava com muita vergonha. Ele só não anda... lá na cadeira de roda. De resto está funcionando é tudo. Ele ficou com raiva de mim porque eu apaguei a luz para tomar banho. Depois mandaram chamar a outra empregada (...)*

*Gabriela*

*[Quando vai procurar emprego, pensa que não pode ser qualquer um porque não sabe ler nem escrever bem], penso, porque trabalhos que eu já encontrei, sentia muita dificuldade quando me davam os papeis para eu preencher e eu precisava e até dava um jeito, mas como eu não sei preencher... é por isso que eu estou nas obras agora.*

*Um dia “Vamos dar um passeio em Braga” de mão dada e tal... Bonita! Gostei. Fui numa agência “Quero alugar uma casa”. Comprámos as coisas e tudo mas foi complicado porque foi difícil encontrar lá trabalho. “Ai, é africano e tal...”*

*“Nós levávamos os papeis que era para pôr os documentos... eu fiquei 4 anos ilegal... 4 anos... porque eu trabalhei 3 anos com um patrão e ele nunca meteu os descontos. Ele passava os recibos... (...) Se calhar é roubo. E quando fui para renovar, eles disseram «Olha, nós não podemos renovar porque você não tem desconto nenhum» e eu mostrei os recibos e «está aqui a prova de que trabalhei x tempo». «Eu não tenho nada a ver. Nós não podemos fazer nada.» Então fiquei 4 anos... por causa disso. (...) Sim [fazia descontos]. Mas o patrão não fazia. Metia na caixa [da empresa].*

Nando

*(...) a mãe branca que tá lá [no Pombal], uma senhora que gosta muito de mim que é portuguesa, tem um café. Eu não posso trabalhar lá sem papel [documentos - título de residência]. (...) Ela arranhou trabalho para mim num restaurante mas o senhor não quer fazer contrato para fazer desconto na caixa.*

*[Quando cheguei a Portugal] Não era difícil, era normal. Estava difícil porque eu não tenho emprego e eu não vou ter dinheiro para mandar ao meu filho para pagar escola, roupa, para comer. Nem para mim aqui para comer. (...) Eu disse para meu primo “Vocês têm que pagar dinheiro para mim para eu voltar para a Guiné. Meus filhos começam a pedir moeda para pão e dizem a eles «então tua mãe está em Portugal e não tem dinheiro?!”*

*[Ganho] 345€, mas com esta hora extra que eu estou a fazer, faz 445€. Mando 200, ou 150€ para a Guiné. Pago de quarto 120€. Contas: .....tenho que pagar transportes, comer. É por isso que eu quero trabalhar mais tempo.*

Euarda

*(...) Conhecemos um português que tinha essa coisa de vir para cá que dava curso de animação, parara... parara... e pronto. E disse que dava muito dinheiro e isso. Então eu disse “Então eu vou. Minha vida vai mudar. É tudo aquilo que eu quero. (...) Pronto, e a minha vinda para cá... Surgiu uma passagem para eu vir para cá trabalhar em bares mas só que nunca pensei que fosse trabalhar em bar de alterna e foi eu entrei nessa situação...(...) Não. Sabia que vinha para ser dançarina e trabalhar num bar. Não para alterna. (...) Tudo saiu furado. Todo o tempo... Eu tive que ficar presa quase 1 ano com essa pessoa. (...) Um senhor (...) “Quanto é que aquela menina está te devendo?” (...) “Olha que amanhã eu volto cá, não quero que esta menina esteja maltratada, do jeito que ela está ela vai sair, quero levar o documento dela, e o dinheiro amanhã está aqui, em nota”. (...) E assim foi. Ele esteve lá com o dinheiro e pegou o passaporte (...)*

*(...) Então a gente sente. (...) Quando estou a servir, ele me olha com aquela cara de nojo, olha para o copo e afasta porque eu botei a mão no copo... Eu já não sirvo aquela pessoa. Chamo outra menina “Porque se eu for lá eu jogo o copo na cara dele” Ele olha para ver se a minha cor saiu no copo.*

Ricardina

*Ela era chefe de... e ela queria que eu controlasse... já sei... encarregada... mas eu não quis. (...) porque eu tinha que escrever quantas caixas faziam, fazer as contas e conversei com ela e ela me colocou noutra secção... .. caixas... eu controlava essas coisas todas..... por não saber ler e escrever bem...*

*Eu já estava grávida da [minha filha mais nova]... já não conseguia trabalhar... Eles estavam a me pagar mas eu já não trabalhava e deixaram de me pagar. Eles tinham razão. Depois eles não fizeram contrato...*

Maria

O que se constata, é que não se pode dizer que haja possibilidade de escolha de trabalho/emprego. Pessoas analfabetas estão limitadas à execução de tarefas que remetem mais para uma implicação física do que intelectual.

Mas não só a circunstância de “Ser analfabeto/a” contribui para a precariedade no emprego ou para a sua perda ou inacessibilidade a ele. Pelos relatos que de que dispomos, podemos distinguir arbitrariedades de vária ordem, nomeadamente pelo facto de se “Ser imigrante”, “Ser negro/a”, “Ser mulher” e “Ser pobre”. Estes trabalhadores, sedentos de condições dignas de vida, fazem parte, como dizem Stoer e Cortesão, da “*legião de mão-de-obra barata necessária ao funcionamento do sistema*”<sup>56</sup>. Este, por sua vez, tira o máximo proveito das suas vulnerabilidades sociais, empurrando-os para a margem.

Recordemos o caso de Maria: imigrante, negra e analfabeta, casada com imigrante negro e analfabeto. Têm duas filhas. Pouco tempo antes da segunda filha nascer, ela é despedida por estar grávida; ele fica desempregado porque o patrão fugiu. Sem dinheiro sequer para a alimentação, ele come no supermercado e chega a roubar para levar para casa. A filha mais nova é amamentada até não ser mais possível.

*(...) [Meu marido] comia no supermercado. (...) Não, não foi só uma vez não. Foi até à 4ª vez. Depois ele foi trabalhar para Espanha ..... dificuldade, ia a caminho, mas não conseguia tirar muito. Abria e tirava para não faltar. Uma vez meti fralda de pano na minha filha e ela estava tão assada mas tão assada que ela era gordinha não podia ficar muito tempo com a fralda. Então uma vez me apanharam. Eu estava a roubar chouriço. Mais algumas coisas. (...) Mas a menina gostava de mim e da [minha filha mais velha] e disse “Deixa estar, mas não faça mais isso” Fiquei tão envergonhada. Nunca mais pisei os pés naquele Mini Preço. Até hoje. Eu tinha que ir fazer compra no cimo da avenida e o Mini Preço era atrás da minha casa. Eu disse “Não. Nunca mais vou tirar nada.” Eu posso passar... nada.*

<sup>56</sup> Stoer e Cortesão, *op. cit.* p. 19

O próprio sistema, perversamente e em tudo concordante com o modelo capitalista, gera mecanismos de auxílio do tipo assistencialista para as pessoas que exclui (gestão controlada da exclusão).

No limite do desespero, contam parte desta situação à escola que os auxilia nas necessidades mais prementes e os encaminha para a Segurança Social e Organizações Não Governamentais (ONGs).

*Depois me disseram para ir à AML e eu levo [comida] de lá.*

Na mesma altura, foram deparados com um falso contrato de arrendamento. A casa em que viviam estava hipotecada e o Banco deu ordem de despejo. A linha de emergência não considerou este caso uma situação prioritária uma vez que ainda não tinham dormido na rua pelo que se teve de pedir ao Banco para protelar a selagem da habitação. A “escola” foi à Câmara expor a situação mas esta não foi considerada uma situação prioritária. Um novo arrendamento não foi fácil porque de dois negros se tratava.

A partir deste momento, começaram a recorrer a todos os subsídios possíveis e desenvolveram o medo de não os ter pois são mais garantidos do que um ou dois ordenados.

*(...) Agora estamos a pedir casa à Câmara...*

*Maria*

Ultrapassada a fase mais grave da situação, ficaram com uma dívida à escola do dinheiro que lhes foi emprestado para pagamento das primeiras rendas da casa e da instalação e mensalidades da água e da luz.

Resumida a história de dois anos da vida de uma família, que é real e não é única, mas sim paradigmática de como o desemprego, levando à falta de dinheiro, pode desencadear uma situação de pobreza extrema convocando e desnudando outros factores de exclusão.

## **Reflexos nas relações com o Sistema Educativo**

A Escola é uma das instituições com a qual a comunicação é muito difícil, não tanto motivos linguísticos mas mais pela forma como ela se disponibiliza para estes alunos. A sua organização não é adequada à forma de viver destas pessoas, acabando elas por desistir das oportunidades que se lhes possam ser oferecidas. As três principais razões devem ser nomeadas: os horários, os programas/conteúdos e os métodos não são compatíveis com a instabilidade das suas vidas, apresentando-se demasiado rígidos e desadequados.

Antes de qualquer análise, será importante referir uma tentativa de comunicação de um dos nossos alunos com o Sistema de Ensino. O Nando manifestou perante o SEF o interesse em adquirir a nacionalidade portuguesa. Informaram-no de que, como estrangeiro, era necessário ter conhecimentos de português básico. Nessa conformidade, o Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI) encaminhou-o para um curso de português para estrangeiros. Ele foi, mas manteve-se no nosso projecto. Contou-nos que ele era o único negro e africano na sala e que todos os outros alunos eram brancos e de países do leste europeu. Disse que tinha muitas dificuldades em acompanhar as aulas porque não percebia muitas coisas. Pegou no seu caderno e explicou-nos o que não percebia: questões gramaticais (pronome pessoal, verbo, etc.). A leitura também era difícil porque a professora, embora com muita simpatia e boavontade, não tinha tempo para esperar por ele. Devia cumprir o programa para depois todos estarem aptos para o exame. Acabaram por lhe propor que desistisse. Foi o que fez. No final de tudo isto, corrigiram a informação: o que precisava, segundo a Lei, era de, pelo menos, o certificado do 1º ano do Ensino Básico e esse exame não era para esse fim. Se o Nando já estivesse preparado para fazer o 4º Ano, poderia autopropor-se, ir a uma escola pública fazer o exame e, se tivesse aproveitamento, obteria a respectiva certificação. Nesse caso, aquele curso poderia ser de alguma utilidade para relembrar algumas matérias constantes no programa do Ministério da Educação. Mas não era essa a situação. O Nelo ainda não tinha autonomia nem na leitura nem na escrita. O Nando continuava connosco mas sempre com a ideia de que

precisava mesmo requerer a Nacionalidade porque daí adviriam vantagens que o cidadão estrangeiro não tinha. Contactámos a DREN no sentido de saber se certificavam o 1º Ano. Não. Só existe certificação para ciclos de estudo completos.

Ora a “história” que aqui contamos é, claramente, uma situação decorrente daquilo a que Stoer e Cortesão chamam de “*daltonismo cultural*”<sup>57</sup>. Todo o estrangeiro é direccionado para os programas previamente estabelecidos, desenhados sob o alheamento das diferenças individuais e culturais. As necessidades específicas de cada um são desrespeitadas e desconsideradas perante o objectivo supremo de homogeneização. A este propósito, os mesmos autores dizem-nos o seguinte:

*<sup>58</sup>[Um sistema]<sup>59</sup> «daltónico cultural» é aquele que não será sensível à heterogeneidade, ao «arco-íris de culturas» que tem nas mãos (...). Assim sendo, vê-os como sendo todos idênticos, com interesses, saberes e necessidades semelhantes, não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo (...). Aliás, o próprio contexto social da modernidade continua a pressionar no sentido de se adoptar esta insensibilidade. É isto, de facto, o que ocorre numa sociedade cada vez mais heterogénea em que, como afirma Sousa Santos, «em vez do direito à diferença, a política cultural impõe o direito à indiferença»<sup>60</sup>*

Mas este «daltonismo» revela-se de múltiplas maneiras, como poderemos constatar através das circunstâncias que envolvem os nossos alunos. Adiantamos que daremos uma visão passado-presente, onde se podem perceber as diferenças dos sistemas educativos dos países de origem e de Portugal, por forma a que se percebam os antecedentes da actual situação.

As ilustrações que apresentamos pretendem demonstrar as especificidades destas pessoas que poderão obstar à sua participação nos moldes em que o Sistema Educativo apresenta a Escola.

<sup>57</sup> Stoer e Cortesão, *op. cit.*, p. 20

<sup>58</sup> Stoer e Cortesão, *op. cit.*, pp. 20-21

<sup>59</sup> Os autores referem-se ao professor «daltónico cultural» mas, sendo o professor uma peça do sistema, a substituição por extensão parece-nos respeitar o significado atribuído.

*Nunca achei uma professora para sentar perto de mim para falar “Essa letra não é assim”.  
..... Estou na escola [já adulta]..... Falavam que eu escrevia bonito. “Passou de  
ano, não passou? 3º ano” “Mas eu não sei ler!” “Sabe” “Sei ler o quê?!”*

*Assim que eu tivesse chegado [do Brasil] e eu tivesse encontrado uma escola, eu já tinha  
aprendido. Mas... Quando eu comecei aqui, eu trabalhava. Vinha uma semana e um mês  
estava sem vir. Perdeu muita aula, menina...! Agora eu estou melhorando porque eu estou  
vindo toda a semana...*

*Eu só pego serviço da noite para mim poder ir à escola de dia.*

*Gabriela*

*(...) A minha mãe falava kimbundo. E nós falava com ela.*

*[Vivi com meus pais] até aos 7, 8 anos, por aí. (...) O meu pai foi pego pela UNITA. Mataram  
ele... Eles me levaram. (...) Lá não havia escola... (...) [Eu] estive [lá] quase 11 anos.*

*Depois, quando cheguei de (?) Luanda, quando me matricularam na escola, já era adulto.  
Então, começar na primária era complicado e me meteram no 5º ano...*

*É Europa. O ensino [em Angola] é muito diferente... A maneira de ensinar... A atenção... Lá,  
o professor não come. Chega na escola, desconta nos aluno, o stress. (...) Por isso é que  
há lá doutores que não sabem ler. Eu chego aqui, com 5 mil euro “Olha, quero um  
certificado” (...) Chega em casa, é preciso dinheiro, a escola não paga, o Estado não paga...  
O dinheiro é bem-vindo. Assim... Angola vai formando gatunos...*

*[Vir à escola...] Só que a minha vida é que não me dá jeito de dar oportunidade. Esse é  
outro problema. (...) É o trabalho. (...) De momento ..... acaba vou para Braga. Eu não deixo  
de vir à aula. Nem que seja ao sábado. Mas sábado a disposição não é a mesma. É muita  
coisa. Se eu estava continuando como eu estava, sempre, 3 dias por semana, eu já estava  
longe...*

*Nando*

*Fui [à escola]. Reprovei para o 9º. (...) Mas depois quando ia para o 9º, já não dava.  
Queriam dinheiro para mim entrar para a escola...*

*(...) A escola lá em Angola é diferente. Aqui ensina muito bem. Eu aqui estou a aprender  
coisas que nunca pensei aprender lá. O português de Portugal é diferente do Português de  
Angola. A maneira de escrever, a maneira de informar, a maneira de saber é muito muito  
diferente. Aqui já não. Aqui uma pessoa tem vontade de aprender.*

*[Como] na 4ª classe. É isso. Aprendeu o a, e, i, o u, está tudo bem. Passou. Saiu na pauta.  
Queriam dinheiro para o aluno passar.*

*Ensino público. Mas o meu pai dava dinheiro para passar.*

*[Aqui] reprovava. Porquê? Eles também não tem culpa. Eles recebem, em comparação  
daqui, recebem uma miséria. (...) Olha, se eles recebessem o que recebem aqui, eles  
vontade de ensinar, eles tem. Que adianta ser um professor e no fim do mês receber 50  
dólar? (...) Há mais preocupação em passar o ano para receber o dinheiro.*

*Maria*

*Crioulo. Eu não sabe falar português.*

*Os meus irmãos foram estudar e eu fica. Os outros todos iam à escola. Só eu... [não fui à escola]*

*Eduarda*

*[Dificuldade na] língua? (...) Tem... Eu não sabe português. Só crioulo.*

*3 anos. 1ª, 2ª, 3ª... Eu passei para 4ª só que não estudei 4ª classe.*

*Madalena*

Considerando estas ilustrações, podemos sublinhar em alguns casos a dificuldade que têm em cumprir horários devido às suas inconstantes vidas profissionais e a que a Escola não atende. Mesmo aplicando todo o esforço de conciliação, muitas vezes são vencidos pelo cansaço físico. Não descuramos o cansaço psicológico, pois inúmeras são as preocupações que levam consigo quando vão à escola. Para a escola também vão, algumas vezes, os filhos porque não têm com quem os deixar, sendo que é uma opção das mães e dos pais com filhos menores em idade escolar, inscreverem-nos na mesma instituição.

Observámos outros dois aspectos que consideramos da máxima importância: sabendo já que nenhuma destas pessoas é alfabetizada (apesar de apenas uma nunca ter ido à escola) nem tem o português (europeu) como língua materna, não será certamente difícil perceber que o currículo de alfabetização proposto pelo Ministério da Educação não poderia ser, sem profundos ajustamentos, aplicado a esta população.

Veja-se a apresentação dos programas referenciais resultantes do Encontro de Alfabetização/1º Ciclo de Adultos, realizado no dia 12 de Março de 2010 (Quadro 6).

Apesar dos programas à data ainda não estarem disponíveis no *site* do Ministério da Educação, podemos fazer uma sumária análise às suas apresentações.

## Quadro 6

Referenciais do 1º Ciclo/Alfabetização e outros Documentos<sup>61</sup>

## Programa Referencial de Português

Considerando que é através da língua materna que o indivíduo se estrutura como pessoa e se constrói como ser social e cultural, as grandes finalidades do programa de Português centram-se, a este nível, no desenvolvimento da capacidade de comunicar.

## Programa Referencial Mundo Actual

Os referenciais do mundo actual constituem um programa que se pretende aberto e adaptável à especificidade de cada grupo e que tem, como finalidade, contribuir para a formação geral da pessoa e do cidadão, desenvolvendo a consciência crítica e procurando estimular a participação e intervenção a nível local, nacional e europeu.

O Programa Referencial de Português parte do princípio que todos os adultos analfabetos têm como língua materna o português. Já vimos que essa é uma falsa premissa. O Programa Referencial de Mundo Actual parte do princípio que todos os adultos analfabetos são portugueses ou que só devem olhar para si a partir de Portugal no seu contexto europeu, e não considera o desenvolvimento da consciência crítica em relação aos seus países de origem. Uma vez que nem todos são cidadãos portugueses, também deveria ser estimulada a participação e intervenção nos países dos quais são cidadãos.

Mais uma vez se constata um problema de “daltonismo cultural” que continua a revelar a “*necessidade de recorrer a «dispositivos de diferenciação pedagógica»*”<sup>62</sup> (v. 6.2.).

## Reflexos no exercício da Cidadania

<sup>61</sup> <http://w3.dren.min-edu.pt/infoefa/suportes.php>

<sup>62</sup> Cortesão, Luiza, *Cidadania(s) em sociedades multiculturais, (Im)possibilidades para a Educação?* in Sanches, Maria de Fátima Chorão (org.), *A Escola como Espaço Social: leituras e olhares de professores e alunos*, 2009, Porto, Porto Editora, p. 14

Na denominação “cidadãos estrangeiros” residentes em Portugal, é possível antever mais do que uma simples forma de diferenciação entre pessoas que nasceram em países diferentes. Percebe-se que há diferença entre os direitos de cidadania consignados às pessoas nascidas e residentes em Portugal e às pessoas residentes em Portugal nascidas noutro país. Veja-se o que consta na *Constituição da República Portuguesa* relativamente ao direito de voto:

Artigo 15.º  
Estrangeiros, apátridas, cidadãos europeus

1. Os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português.
2. Exceptuam-se do disposto no número anterior os direitos políticos, o exercício das funções públicas que não tenham carácter predominantemente técnico e os direitos e deveres reservados pela Constituição e pela lei exclusivamente aos cidadãos portugueses.
3. Aos cidadãos dos Estados de língua portuguesa com residência permanente em Portugal são reconhecidos, nos termos da lei e em condições de reciprocidade, direitos não conferidos a estrangeiros, salvo o acesso aos cargos de Presidente da República, Presidente da Assembleia da República, Primeiro-Ministro, Presidentes dos tribunais supremos e o serviço nas Forças Armadas e na carreira diplomática.

Analisando o conteúdo deste artigo, podemos constatar que aos estrangeiros está vedado o direito de aceder a alguns cargos públicos.

Para completar esta informação, recorreremos ao excerto da Constituição da República Portuguesa mas disponível para os imigrantes em documento informativo *site* da ACIDI<sup>63</sup> para esclarecimento sobre a capacidade eleitoral activa e passiva dos imigrantes:

[Para a]  
Câmara Municipal  
Assembleia Municipal  
Assembleia de Freguesia

*Podem votar:*

- Os cidadãos dos Estados-membros da União Europeia;
- Os cidadãos do Brasil e de Cabo Verde, com residência legal há mais de 2 anos;
- Os cidadãos da Argentina, do Chile, da Islândia, da Noruega, do Peru, do Uruguai e da Venezuela, com residência legal em Portugal há mais de três anos

*Podem ser candidatos:*

- Os cidadãos eleitores de Estados-membros da União Europeia;
- Os cidadãos eleitores do Brasil e de Cabo Verde, com residência em Portugal há mais de 4 anos.

<sup>63</sup> <http://www.acidi.gov.pt/docs/Noticias/Capacidade-eleitoral-activa-dos-imigrantes.doc>

Por este excerto, podemos descobrir algumas restrições relativas ao direito de voto, nomeadamente no que respeita ao tempo de permanência em Portugal.

No mesmo documento, podemos ainda encontrar o seguinte:

*Nos casos em que estes direitos existam, atenta a nacionalidade, e caso o cidadão estrangeiro pretenda exercê-lo, é essencial que se dirija:*

*à Junta de Freguesia da sua área de residência;  
ou ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.*

Para o cidadão português, o recenseamento é automático, enquanto que para o “cidadão estrangeiro” a intenção de participação política deve ser comunicada directamente às entidades referidas. Para o cidadão português, este procedimento é obrigatório, enquanto que para o “cidadão estrangeiro” é voluntário, como se pode verificar no *Regime Jurídico do Recenseamento Eleitoral*.

#### *Artigo 3.º*

##### *Oficiosidade e obrigatoriedade*

*2 - Todos os cidadãos nacionais, residentes no território nacional, maiores de 17 anos, são oficiosos e automaticamente inscritos na base de dados do recenseamento eleitoral (...).*

#### *Artigo 4.º*

##### *Voluntariedade*

*O recenseamento é voluntário para:*

- a) Os cidadãos nacionais residentes no estrangeiro;*
- b) Os cidadãos da União Europeia, não nacionais do Estado Português, residentes em Portugal;*
- c) Os cidadãos nacionais de países de língua oficial portuguesa, residentes em Portugal;*
- d) Outros cidadãos estrangeiros residentes em Portugal.<sup>64</sup>*

Este é um caso em que a não implicação num dever pode significar a retirada de um direito. Na medida em que se desobriga o cidadão de tomar parte das decisões do país a cujas leis é submetido, também se desresponsabiliza do seu cumprimento.

E que implicação, que desejo de exercício de cidadania poderá estar presente numa população objecto de tão profundas exclusões?

<sup>64</sup> <http://www.portaldoeleitor.pt/Paginas/Legislacao.aspx>

Gabriela diz em jeito de brincadeira, revelando indiferença perante o sistema:

*“Eles que são branco que se entendam”.*

*Gabriela*

Em conversa informal, Madalena responde encolhendo os ombros como que a dizer *“tanto faz”*, Nando revela uma posição neutra e a Eduarda manifesta vontade de votar mas lamenta não poder.

*Eu não voto. Eu não sou português.*

*Nando*

*Gostava... Mas eu não posso!*

*Eduarda*

Ricardina demonstra estar envolvida e consciente deste direito e, dentro das suas limitações, ela participa.

*Eu só não posso votar para a presidência mas nas autarquias e tudo, eu tenho. Tenho todos os direitos que qualquer cidadão português tem, pelo estatuto de igualdade.”*

*Ricardina*

Após esta análise, poderemos então concluir que, um imigrante, mesmo que tenha obtido a Nacionalidade Portuguesa e seja portador de cartão de identificação legalmente emitido com a inscrição “Cidadão português”, nunca conseguirá, pela actual Lei, atingir o estatuto de plena cidadania. Mesmo que todas as outras exclusões fossem superadas, um estrangeiro não poderia ascender a *“Presidente da República, Presidente da Assembleia da República, Primeiro-Ministro, Presidentes dos tribunais supremos e o serviço nas Forças Armadas e na carreira diplomática.”*

## **Estratégias de sobrevivência**

Dada a história de vida de cada uma das pessoas que fazem parte do grupo estudado, podemos dizer que, cada qual a seu modo, foi encontrando a cada momento, a cada constrangimento, uma maneira de sobreviver. Antes da sua vinda para Portugal, já eram sobreviventes e a imigração constitui a primeira estratégia de uma nova vida que apela à imaginação e à utilização de todos os recursos disponíveis. E são alguns deles que vamos tentar ilustrar de seguida.

*[No SEF] Se der para levar, levo e faço em casa..... Mas eu me safo. Graças a Deus eu me safo.*

*Quando as pessoas estão a conversar fico muito atento, e a escrever também... muitas pessoas pensam que eu sei escrever. Eu não digo nada. Mas peço ajuda às pessoas mais chegadas.*

*“Nós levávamos os papeis que era para pôr os documentos... eu fiquei 4 anos ilegal... 4 anos... porque eu trabalhei 3 anos com um patrão e ele nunca meteu os descontos. (...) E eu trabalhei com documentos de outras pessoas. 4 anos...”*

*Nando*

*[A guerra] Agora já passou porque eu vim para cá. Já passou. Mas se continuava na Guiné, não sei como é que vai ser. Já morreu ou outra coisa... É. É guerra.*

*[Para ir para a escola] eu chateei [meu marido]. Ele queria explicação para [meu filho]. A madrinha disse “Não é preciso ele ir.” Ela pode dar ajuda, um bocadinho. “Se vai para explicação, gasta dinheiro...” Pode dar explicação. (...) Eu disse “Então, deixa eu ir fazer um bocadinho, para falar a língua um bocadinho aqui, para escrever, porque a escola não está longe.” “Tu quer ir?” “Sim, quero.” [meu marido] vem para cá, falou com vocês e depois passou para aqui. Era o [meu filho], mas a madrinha diz que dá explicação para ele, então eu diz a [meu marido] que eu quero ir.*

*Madalena*

*Fui menina de programa no Brasil, me prostituí para poder comer depois de sair dessa casa (...)*

*(...) “Pouco sabe escrever, mas tu sabe conduzir?!” Eu sempre fui atrás daquilo que eu sempre quis.*

*“Tenho naturalidade brasileira agora, por causa da documentação que era muito mais fácil pedir os documentos do Brasil para Portugal do que de Cabo Verde para Portugal.”*

*(...) minha sócia fugiu... fiquei com muito problema... com o SEF atrás de mim (...) Foi quando eu pedi dinheiro emprestado, foi quando aquilo fechou e fiquei com tudo lá preso, e foi tanta confusão nessa altura... Então foi quando eu virei strip. Fui virar strip. Como já sabia dançar..... Fui strip durante 8 anos. (...)*

*Ricardina*

*Nunca era nada certo. O que aparecia, se der, a gente fazia.*

*Angolano não gosta de esperar o fim do mês. Tem que trabalhar e fazer qualquer negócio que é para não esperar o fim do mês, do patrão, para não faltar nada nos filhos.*

*Eu ajudava a minha mãe. A minha mãe comprava bacia... Fazia negócios de turno da parte da noite. Os colegas roubavam bacia da fábrica e vendiam na minha mãe e a minha mãe ia vender no supermercado que é no Roque Santeiro. O meu pai ajudava a minha mãe a levar as coisas e ela lá vendia.*

*Se a pessoa diz que não sabe ler nada... Mas naqueles sítio que eu trabalhei, nunca ninguém desconfiou... Eu também nunca disse, sempre encobri. .... Quando preciso ler, escrever alguma coisa eu falo "Me desculpe, me ajuda que eu estou sem óculo e não posso..." (...) Cuidado... Aquele remediozinho quando cuidava de pessoa... naquele remédio já vem nas caixa ..... eu colocava cada um no seu sítio certo. Não é difícil.*

*Passei muito. Ninguém sabe. Eu minto muito. Eu estou com nariz desse tamanho [muito grande], de tanto mentir. (...) Digo "Eu vou para a academia [de ginástica]" mas eu vou mesmo é para a escola. Às amigas, tudo. (...) Aprendi... (...) Ninguém sabe até hoje. (...) Agora aqui minha amiga me pergunta "Onde você vai? Vai encontrar com namorado?" e eu "Vou." Deixei ela no Marquês..... "Você está atrás de namorado!" falei "É."*

*Ele ficou magoado. E se um dia o encontrasse e ele perguntasse porque não tinha respondido às mensagens? "Ah! Perdi o telefone." Mais uma mentira. No momento de ler e escrever, há sempre uma mentira. Mas seu sei ler o que está escrito e sei escrever, aí eu vou falar. Assim, "Perdi o telefone".*

*"Mãe, senta aqui. De hoje em diante (com a caneta na mão), se a senhora for na escola aprender e com essa vista da senhora, a senhora do meu dinheiro não vê um centavo mais. Estou falando sério. A senhora não vai pegar dinheiro nem para ir no mercado." Eu falei "Meu filho, porquê isso tudo?" "Por causa do olho da senhora. A receita, sou eu que pago. Quando a senhora 'tá mal da vista, sou eu que ficou escutando a senhora reclamar. Não, não vai estudar." Eu falei logo "Não. Não vou." Então, eu não estou estudando mais.(...) [riu]. Agora eu vou para a academia. Outro dia ele falou "Mãe, onde a senhora 'tá?" "Eu 'tou no apartamento da [minha amiga]" e a professora na minha frente fazendo o nariz do pinóquio [riu]*

Gabriela

*(...) Quando eu fui fazer o bilhete de identidade na Guiné. O meu primo escreveu e eu copiou, copiou, copiou. Eu não queria dizer que eu não sabe nada.*

*Depois [meu marido] fez junta médica para fazer papelada para vir fazer tratamento aqui [em Portugal]. Mas ele tinha de ter acompanhante porque ele não pode vir para aqui sozinho, não tem ninguém que vai segurar porque ele não pode andar, não pode fazer nada. Eles mandaram fazer documento de acompanhante. Quando foi para a embaixada, os dele já tinham saído e os meus não. Eles não deixavam sair sozinho porque ele não pode andar nem fazer nada. Olha, mas o meu passaporte ainda não tem o visto. Quando ele morreu, eles me deram o visto. Então consegui vir para aqui.*

A emigração representa a fuga à guerra e à miséria e a procura de melhores condições de vida. O trabalho seria o primeiro meio para a obtenção de recursos para não passarem fome, para terem uma habitação digna, para acederem ao ensino e à saúde. Mas a idealização da Europa capitalista, aparentemente generosa nas oportunidades, e do Portugal “patriarca” e protector, revelou ser apenas o lugar da luta incessante por *lugares*. Procuram lugar no trabalho, lugar numa casa, lugar na Escola, lugar na cultura... Lugar na vida, acabando por apenas sobreviver nesta outra guerra – *“Eu quero lutar mas é muita dor, muita dor que a gente passa aqui. Muito sofrimento... Por causa de acordar...”* (Maria)

E é para minimizar este sofrimento causado pela imprevisibilidade da precariedade do emprego e por todas as exclusões de que são objecto, que recorrem frequentemente a *“processos nos quais (...) colocam em jogo a pluralidade de estratégias que expressam a sua capacidade de gerar formas próprias de ganhar dinheiro ou de ganhar a vida, (...) ainda que em terrenos de marginalidade, substanciando culturas de aleatoriedade e de improvisação.”*<sup>65</sup> Nos testemunhos que aqui mostramos, e no que diz respeito à pobreza, encontramos o roubo e a prostituição. Da nossa observação durante este estudo, tomamos conhecimento de que as mulheres recorrem sistematicamente à *“chamada economia subterrânea, em que se pode trabalhar e ganhar dinheiro sem o declarar para efeitos de impostos.”*<sup>66</sup> Falamos dos trabalhos domésticos, principalmente. Esta estratégia permite-

---

<sup>65</sup> Machado Pais, José, *Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro*, 2001, Porto, Ed. Ambar, p. 18

<sup>66</sup> Machado Pais, *op. cit.*, p.17

lhes recorrer a subsídios da Segurança Social e provar que não usufruem de qualquer rendimento. Como já atrás foi dito, esta é uma forma de garantirem a sua segurança face à instabilidade e à intermitência dos empregos e dos salários que colocam em risco as suas vidas e a dos seus filhos.

Em todo o processo de legalização são confrontados com múltiplas irregularidades que os colocam em risco de repatriamento, situação à qual reagem em ataque defensivo. As instituições do Estado nem sempre funcionam, razão pela qual têm que pôr em funcionamento as suas próprias estratégias. Para ultrapassarem as exigências dos empregadores e conseguirem um trabalho, utilizam documentos comprovativos de uma identidade que não é a sua, mas que a assumem enquanto receberem um salário – *“O tempo que andei na Espanha era com a cara de outra pessoa.”*

O acesso a cursos de formação também oferece algumas dificuldades. Tratando-se de pessoas ainda com dificuldades na leitura e na escrita, mas não querendo perder algumas oportunidades, recorrem aos certificados emitidos nos países de origem, pagando conforme o ano de escolaridade que lhe for exigido. É o caso da Maria, a quem lhe foi feita a certificação do 9º ano para entrar num curso de pastelaria através do Centro de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Uma escola pública portuguesa fez o processo de equivalência.

A Madalena comprou o certificado do 4º ano na Guiné e o Nando, chegou a ter em sua posse o certificado do 12º ano “feito” em Angola para efeitos de obtenção da Nacionalidade Portuguesa. A Madalena conseguiu a Nacionalidade com esse documento, voltando a certificar-se em Portugal. Esperou o momento certo para pedir ao marido para ir para a escola. O sentido de oportunidade tem faz parte de uma estratégia. O Nando acabou por aguardar e submeter o pedido com o certificado português.

Dão o corpo por alimento e ocultam a vergonha com a mentira. Conhecem as entrelinhas da Lei e aproveitam as oportunidades dos oportunistas – *“É a vida para ganhar a vida”* (Madalena)

## **6. UMA INTERVENÇÃO – ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS OBJECTO DE MÚLTIPLAS EXCLUSÕES**

### **6.1. Tempo de Questionamento**

A valência de Alfabetização no Centro de Estudo onde se realizou o presente trabalho surgiu, aquando do início da sua actividade, em Setembro de 2007, pela insistência do Nelo em querer aprender a ler e a escrever. Nesse momento só estava previsto o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), partindo-se do princípio que a procura seria feita por pessoas alfabetizadas. Não se enquadrando ele nesta valência, com ele se inaugurou a Alfabetização de Adultos que viria a registar uma adesão crescente, fazendo-se na base do “passa a palavra”. Alguns dos inscritos, por razões várias, não puderam continuar e ficou este núcleo com as características já descritas.

Sendo esta uma instituição particular com fins (parcialmente) lucrativos, inicialmente estipulou-se o pagamento de uma mensalidade considerada adequada ao trabalho a desenvolver. No entanto, em pouco tempo deixou de fazer sentido, dada a instabilidade económica em que vivia esta população. Não se pretendendo que se sentissem sujeitados, definiu-se o pagamento mensal de uma quantia simbólica.

Justificando-se o número de pessoas interessadas e com condições mínimas para prosseguir, procurou-se a colaboração voluntária de uma professora do 1º Ciclo e solicitou-se à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) uma bolsa de Educação Extra-Escolar, no âmbito sócio-educativo, no sentido de dar continuidade e formalizar este trabalho, uma vez que só o Ministério da Educação pode legalmente certificar conhecimentos. Verificou-se que de Março a Dezembro de 2008 não se conseguiu atingir nem os objectivos dos alunos nem os objectivos estabelecidos pelo Ministério pelo que não se solicitou prova de avaliação de conhecimentos.

Tinha-se recorrido a uma combinação dos métodos sintético e analítico utilizando propostas de manuais infantis portugueses. No final desta etapa constatou-se que os alunos sabiam o alfabeto, liam pequenas palavras com a sequência consoante-vogal, o que revelava muito baixa autonomia tanto na leitura como na escrita, assim como dificuldade em compreender o que era lido.

Este foi o tempo de nos questionarmos e de olhar e tentar conhecer estas pessoas sem pré-conceitos e de considerar as diferenças culturais (no

seu amplo sentido) de que eram portadoras, tanto no seu conjunto como na sua individualidade. Este foi o momento de rever os métodos e as técnicas utilizadas na sua alfabetização. Mais se percebeu, pelo número de faltas registadas, que não seria possível atingir os objectivos a que os alunos se propunham se não ajustássemos os horários de leccionação à sua disponibilidade. Esta alteração implicaria deixar de ter os alunos em turma para os acompanhar individualmente e também uma maior disponibilidade e flexibilidade por parte da professora.

Sem nunca abandonar o trabalho em curso, em 2009 submetemos novo pedido para os mesmos alunos que foi excepcionalmente aceite por mais sete meses. Em Abril, e já no âmbito deste estudo e projecto de intervenção, reiniciou-se o processo com outra professora, tendo formalmente terminado com a Comissão de Avaliação da DREN em Dezembro de 2009.

## **6.2. Métodos e Técnicas de Alfabetização de Adultos – Recurso a Dispositivos de Diferenciação Pedagógica**

Retomando o que foi referido em 5.2. *Reflexos nas relações com o Sistema Educativo* (p.65), esclarecemos, através das palavras de Cortesão, em que consistem os “dispositivos de diferenciação pedagógica”:

*“(...) Trata-se de sugerir que professores e alunos adoptem permanentes atitudes de questionamento, de indagação face a problemas sentidos pelos alunos e na escola, atitudes essas que contribuam para lhes tornar as aprendizagens mais significativas. Isto poderá ser conseguido se se procurar identificar não só as características, problemas, saberes, valores do público com que se trabalha, mas também ao conceber materiais e metodologias adequados a esse público, fazendo com que as aprendizagens possam adquirir uma razão de ser para quem aprende.”<sup>67</sup>*

As nossas primeiras questões foram: Como alfabetizar? Qual o melhor método? Como tornar a alfabetização também um meio e não só um fim em si

---

<sup>67</sup> Cortesão, Luiza, *op. cit.*, p. 16

mesma? Além disso, e tirando proveito da experiência anterior, tentámos perceber porque não tínhamos alcançado os resultados desejados.

Estando já estabelecida uma relação de confiança, começámos por conversar com cada uma das pessoas acerca dos seus percursos, experiências, motivações e ambições por forma a conhecer as suas referências imagéticas e o seu universo vocabular. Poderíamos chamar a esta a etapa da expressão. Lembrar o passado, descrever o presente e projectar o futuro não é de fácil verbalização para quem está habituado a viver, tanto interior como exteriormente, apenas o dia-a-dia. Podemos dizer que esta estratégia funcionou também como terapia, na medida em que se verbalizaram vivências e se exteriorizaram sentimentos. Além disso, os laços de confiança, tanto com a professora como com a instituição, saíram reforçados. Foi nesta fase que alguns deles começaram a escrever as narrativas das suas vidas, trabalho este que foi sendo feito em pequenos textos orientados: a professora ouvia uma passagem, resumia-a em frases simples e incitava o aluno a escrever o que havia dito.

A nossa linha de orientação foram as suas ambições, uma vez que na alfabetização se depositavam muitos sonhos. Baseámo-nos no passado mas direccionámo-nos para o futuro. Então, era necessário organizar o presente. Com esse propósito, e tentando que cada um tomasse consciência dos seus direitos, muitas sessões foram passadas apenas conversando e com uma frase no quadro e no caderno retirada da *“Declaração Universal dos Direitos Humanos”*.

Numa segunda etapa, tentámos novamente trabalhar em grupo para a leitura e apuramento da capacidade de compreensão da referida declaração. No debate que se seguia, registavam-se o(s) tema(s)/artigo(s) mais valorizados por cada aluno que denotava(m) o(s) aspecto(s) em que os respectivos direitos tinham sido, em algum momento, infringidos. Os alunos reescreveram o sentido geral da *“Declaração Universal dos Direitos Humanos”*.

Mais seguros de si e mais conscientes da sua condição humana, os próprios alunos nos indicaram qual seria a fase seguinte: trabalhar para um objectivo concreto que cada um quisesse atingir. Nem todos tinham a mesma

meta, logo voltámos a trabalhar individualmente. Como todos manifestaram interesse em tocar num computador, conhecê-lo e lidar com ele, fizemos, em simultâneo com outras actividades, alfabetização básica em informática direccionada para as suas áreas de interesse. Para alguns alunos este trabalho ainda não iniciou, denunciada a sua vontade de adiamento.

A par destas actividades, foi-se tentando que o grupo, e cada uma das pessoas, fosse aderindo e colaborando na organização de eventos propostos por outras valências que envolvessem toda a população do Centro. Este envolvimento foi uma oportunidade para a utilização de novos materiais pedagógicos, por exemplo, criação e endereçamento de postais de Natal para um “amigo secreto” (que viria a conhecer em jantar alusivo organizado pela escola), redacção de Quadras de S. João e posterior participação em concurso, entre outros. Estas dinâmicas tiveram o objectivo de aproximar este grupo da restante comunidade e criar condições de relacionamento com os outros alunos por forma a conseguir uma implicação mais abrangente e integrada.

Além das acções já descritas a nível do grupo, tendo em conta as características comuns a todos os elementos, desenvolveram-se actividades individuais, de acordo com as características particulares de cada uma das pessoas. Algumas delas são apresentadas no Quadro 6 – Dispositivos de Diferenciação Pedagógica.

A implementação de medidas adaptativas deveriam ser transversais a toda a dinâmica da escolar, obrigando a repensar não só os programas e metodologias mas também recursos, nomeadamente o espaço e o tempo disponíveis. Não será de descurar também a formação dos professores para o trabalho com populações tão específicas como aquela com quem elaborámos este estudo.

**Quadro 7 - Dispositivos de Diferenciação Pedagógica (V. Anexo 1)**

Aluno/a	Principais interesses <sup>68</sup>	Especificidades a atender <sup>69</sup>	Actividades realizadas
<b>Nando</b>	Tirar a carta de condução e mudar de emprego	Cansaço, insegurança e ansiedade	<p>(v. anexo 1.1.)</p> <p>Livro do Código da Estrada: leitura em voz alta, interpretação das regras; escrita de textos (ditados e autoproduzidos) relacionados com a condução; leitura dos próprios textos; construção de puzzles de Portugal, da Europa e de África; países, bandeiras e leitura de mapas; correcção de mensagens enviadas à escola através do telemóvel.</p> <p>No computador: testes de código - leitura, interpretação e resposta a questões; jogos que desenvolvem a concentração e a memória; visita virtual a Angola; construção de tabela com rendimentos e despesas mensais.</p> <p>Rentabilização do telemóvel: ler e escrever mensagens, gravação de nomes e números.</p> <p>Participação diferenciada em actividades multiculturais: festividades de S. João, Jantar de Natal; Passeio Intercultural (Maio/anual); Visita de Estudo “Porto Histórico”; almoço de entrega dos certificados.</p>

<sup>68</sup> Estes interesses foram verbalizados no início da intervenção

<sup>69</sup> Estas características foram percebidas durante as primeiras sessões de intervenção

<b>Eduarda</b>	Continuar a estudar e mudar de emprego	Insegura mas interessada e disponível para aprender	<p>(v. anexo 1.2.)  Leitura em voz alta de textos diversos (pequenas histórias, poemas, notícias, receitas culinárias da Guiné, entre outros); reconto do texto lido, tanto oralmente como por escrito; desenhar passagens descritivas dos textos; puzzles de Portugal, da Europa e de África; correcção de mensagens enviadas à escola através de telemóvel Leitura em voz alta do livro “A História da Gaivota e do Gato que a ensinou a voar”; leitura solitária do livro “O Príncipezinho”.</p> <p>No computador: verbalização dos objectivos de vida e escrita dos mesmos; leitura dos próprios textos; jogos de concentração e memorização com aumento progressivo do grau de dificuldade; visualização de filmes legendados; visita virtual à Guiné; publicação de duas receitas no site de uma comunidade virtual ligada à escola; construção de texto “Objectivos para 2010”; construção de tabela com rendimentos e despesas mensais.</p> <p>Rentabilização do telemóvel: ler e escrever mensagens, gravação de nomes e números.</p> <p>Participação diferenciada em actividades multiculturais: festividades de S. João, Jantar de Natal com contribuição de prato típico da Guiné; almoço de entrega dos certificados.</p>
----------------	--	---	--

<b>Madalena</b>	Obter diploma da 4 <sup>a</sup> classe	Dificuldade em falar	<p>(v. anexo 1.3.)  Conversas informais; leitura e interpretação de textos propostos pelo Ministério da Educação; ditados; exercícios de localização no espaço e no tempo com base em Portugal; treino de memorização de questões previstas para a avaliação.</p> <p>Rentabilização do telemóvel: ler e escrever mensagens, gravação de nomes e números.</p> <p>Participação diferenciada em actividades multiculturais: festividades de S. João, Jantar de Natal com contribuição de prato típico da Guiné; almoço de entrega dos certificados.</p>
<b>Ricardina</b>	Autonomizar-se na leitura e na escrita; continuar a estudar	Abertura e disponibilidade para aprender	<p>(v. anexo 1.4.)  Conversas informais; organização de raciocínio; conversão da oralidade em textos escritos; leitura e interpretação de textos diversos (geografia, história, ...); ditados; organização gramatical básica (artigo, género e número)</p> <p>Rentabilização do telemóvel: ler e escrever mensagens, gravação de nomes e números.</p>

<b>Gabriela</b>	Aprender a ler e a escrever; obter diploma da 4ª classe.	Ansiedade	<p>(v. anexo 1.5.)</p> <p>Leitura e interpretação de textos propostos pelo Ministério da Educação; ditados; exercícios de localização no espaço e no tempo com base em Portugal; treino de memorização de questões previstas para a avaliação; correcção de mensagens enviadas à escola através do telemóvel.</p> <p>Rentabilização do telemóvel: ler e escrever mensagens, gravação de nomes e números.</p> <p>Participação diferenciada em actividades interculturais: festividades de S. João, Jantar de Natal contribuição com prato típico do Brasil; Passeio Intercultural onde ensinou a dançar samba (Maio/anual); almoço de entrega dos certificados.</p>
-----------------	--	-----------	--

<b>Maria</b>	Fazer curso de culinária	Recusa em admitir as suas dificuldades	<p>(v. anexo 1.6.)</p> <p>Escrita de receitas culinárias da tradição angolana; leitura do próprio texto; correcção para posterior passagem para computador; noção de medidas culinárias; organização gramatical básica (artigo, género e número); “Escreva o que lhe apetecer” – correcção;</p> <p>No computador: escrita de receitas culinárias com importação de imagem da internet; publicação de uma receita no site de uma comunidade virtual ligada à escola; visualização de filme sobre Angola; visita virtual a Angola; construção de texto “Objectivos para 2010”; construção de tabela com rendimentos e despesas mensais.</p> <p>Rentabilização do telemóvel: ler e escrever mensagens, gravação de nomes e números.</p> <p>Participação diferenciada em actividades interculturais: festividades de S. João com escrita e leitura de quadras alusivas; Jantar de Natal com contribuição de prato típico de Angola</p>
--------------	--------------------------	--	--

Resumindo, a constante adequação das propostas educativas ao grupo permitiu afirmar que se recorreu-se a “Dispositivos de Diferenciação Pedagógica” e abandonaram-se as práticas tradicionais homogeneizadoras da Escola: fez-se o levantamento das características gerais da população objecto de múltiplas exclusões recorrendo a conversas e a narrativas de vida; reforçaram-se ou estabeleceram-se as relações de confiança; decidiu-se, em todos os casos, ir ao encontro dos objectivos verbalizados por cada uma das pessoas do grupo e tentou-se a integração do grupo na escola.

Em que se foi materializando esta diferenciação? Numa maior informalização do contexto de aprendizagem (tempo e do espaço pedagógicos), nomeadamente na diversificação dos horários; na permissão/convite a que levassem os filhos consigo para a escola sempre que disso tivessem necessidade; na adequação dos percursos pedagógicos de acordo com as finalidades concretas de cada sujeito; na selecção dos temas e materiais para cada um dos participantes de forma a despertar-lhes a curiosidade e a ir ao encontro dos seus interesses; no incentivo à participação nas actividades da comunidade escolar.

Nesta tentativa de inserção, esteve “*presente uma preocupação de não menosprezar, pelo contrário, de valorizar saberes e valores de origem, construindo a partir deles, e com eles, aprendizagens que passem a ser consideradas importantes (cf. Cortesão e Stoer, 1996)*”<sup>70</sup>. Não se esqueceu a importância que tem o objectivo “*de tentar que os alunos adquiram aquilo que designamos como sendo, um «bilinguismo cultural» (Cortesão, 1992)*”<sup>71</sup>, ou seja, a aquisição de conhecimentos que lhes possam ser úteis na sociedade onde pretendem inserir-se sem que haja necessidade de substituição da sua cultura de origem. Pretende-se que ambas possam coexistir em idêntico estatuto na mesma pessoa.

---

<sup>70</sup> Cortesão, Luiza, *Cidadania(s) em sociedades multiculturais, (Im)possibilidades para a Educação?* Op. cit. p. 16

<sup>71</sup> Op. cit., p. 14

### 6.3. Avaliação – o aluno, a escola e o Estado

A avaliação foi feita em três vectores: aluno – aluno; aluno – professor/mediador - escola; aluno – Estado. Foi neste triângulo que se jogaram todos os trunfos na luta contra uma Escola que, frequentemente, funciona como um lugar de reprodução social e normalização de valores e comportamentos. Em contrapartida, empenhámo-nos num trabalho que pudesse ser um contributo para assumpção plena da multiculturalidade e para a autonomia e cidadania de um grupo de pessoas objecto de múltiplas exclusões.

No primeiro e mais importante dos vectores, interessa-nos medir a satisfação do aluno face às descobertas feitas e aos ganhos que obteve com as aprendizagens, bem como com a certificação das mesmas. Todos reconhecem que, apesar das conquistas efectuadas, continuam no processo de autonomização na leitura e na escrita assim como na informática, no sentido de se apropriarem efectivamente desses conhecimentos. As ilustrações que se seguem pretendem, essencialmente, demonstrar a consciência que cada um tem da mudança que realizou.

*Eu não conseguia conversar, não conseguia discutir... (...) Debate... Falar de jogo, não sei quê, do jornal, não conseguia. Hoje consigo. (...) Antes de vir para cá, no Centro, não conseguia falar... Não conseguia...Porque depois as pessoas falavam "Você também não sabe..." E eu ficava calado. Mas eu já falo.*

*Porque eu antes não acreditava em mim mesmo, mas agora... ..*

*Mudou. Mudou porquê? Mudou porque a pessoa, eu consigo fazer as coisa, falar, discutir, e há pessoas que falam "Ó (...), vem aqui. Olha o que diz aqui" Consigo (...)"Aqui, fulano, fulano fez isto aquilo".*

*Sim, sim, sim. Foi aquilo que eu disse. Há um "carvão" (em Angola se diz assim, aqui não sei)..... A pessoa já sabe o que está a dizer, já pode discutir... Hoje pode vir uma menina que está a fazer o último ano da faculdade, já não me engana. Não, não. Pode me enganar numas coisas, mas... já não me engana.*

*Agora que estou quase para fazer exame... Parece que nem é verdade. Uma pessoa que nunca escreveu... Já escrevo um bocadinho...*

*E o círculo estava a ficar fechado. Foi quando conheci aquela senhora que também estava a me dar umas aulas mas ela viu que não dava, foi quando ela ligou para a Escola. Aí já escrevo um bocado, já consigo ler um bocadinho... Porque eu 'tava mesmo mal. 'Tava mal mesmo.*

*Nando*

*Você está vendo como você tem tudo aqui e eu fui respondendo tudo de maneira bem simples, as coisas como elas são, como eu sinto, como sou eu mesmo, eu (...) sem ter ..... não, ..... eu resumi minha história. Se eu contasse desde o momento em que eu nasci... Mas nesse resumo todo, eu me considero uma pessoa vitoriosa, lutadora e feliz, porque .....* “

*A matemática é importante? É. Tudo é importante. Mas o ler e escrever e saber o que você está lendo... saber botar no papel... Por isso é que eu digo que botar o que está aqui [apontou para cabeça] chega ali [apontou para o papel] essa vozinha que você diz que está aqui dentro [da cabeça, o pensamento]. Eu vou escrever do jeito que vier. Eu vou trazer e apresentar à professora. “Olha, está aqui, eu escrevi assim” e ali ela vai ver que para isso ela é professora e que para isso eu sou aluna.....Eu estou aqui é para aprender. ....*

*Ricardina*

*Eu ‘tava na paragem do autocarro e tinha uma placa assim, mais ou menos [tamanho A4] e falava “Desapareceu...” e o nome do homem “Desapareceu senhor Francisco” e não sei mais lá, e não sei mais lá que já não lembro... Mas eu li tudo: desapareceu, nome e sobrenome do homem, tudo. Vale a pena e muito. Assim que eu tivesse chegado e eu tivesse encontrado uma escola, eu já tinha aprendido.*

*Chegou uma carta lá em casa. Eu olho. É de fulano de tal assim, assim, assim. Chegou lá uma carta outro dia, peguei aquela carta, falei “Não é daqui”. Vi o nome “Marcelo Rodrigo.....”. Não é daqui. Eu não conhecia aquele nome, não sabia quem era aquela pessoa. (...) Dos meus filhos eu sempre conhecia. Mas se fosse de outra pessoa eu não sabia de quem era. Nem o que era, nem o nome. Outra apareceu “Raquel Andreia (...)” falei “Nossa! Que nome este!”*

*Há palavras que eu leio logo assim, correcto. (...) Às vezes já fico lendo o jornal, juntando uma letrinha a outra. .... As cartas... Minha não é, mas eu vou olhar... ver para quem é, quem é o dono.*

*Qualquer sítio que a gente vai, a gente nota diferença.*

*Gabriela*

*Alguma coisa?! Alguma coisa não. Muita coisa que eu não sabia. Saber ler em condições, saber escrever em condições, saber...*

*Já preencho. Noto que da forma que eu fazia já não é. É melhor. É diferente. Agora estou a fazer a coisa certa. Eu já sei porque estou a fazer aquilo. Desde que estou na escola... Antes, fazer fazia mas sei que estava errado e ninguém dizia “Está errado”. Agora sinto que estou mais feliz porque sei que vai tudo certo.*

*Ai que bom!!! Coisa que eu não sabia, agora já sei. E as coisas que eu não sabia, eu procuro tirar dúvida com a minha professora. É uma sensação boa. Eu não sabia que era assim... Eu não sabia que era tão bom!!! Maravilha, maravilha!!! Eu acho que agora vivia sempre na escola. É muito bom...*

*Maria*

*Eu não sabia escrever, nem ler. Agora já aprendi a escrever, a ler.*

*Era Clínica do Bonfim. Campo 24 de Agosto subi, subi e olhei e estava uma placa com nome "Clínica do Bonfim". Fiquei contente. Eu já sabia.*

*Já sei mandar mensagens. Pode não estar certo mas eu mando. Um dia eu tentei, agora já mando.*

*Eduarda*

Além da consciência dos progressos conseguidos, seria importante que os alunos traçassem novas metas. Pensámos que estas ilustrações poderiam dar a noção da sua motivação para prosseguir e dos seus objectivos.

*Só há uma coisa que está me preocupando, [O meu nome] eu escrevo .....  
[Não estou a escrever melhor] meu nome não. Eu queria escrever mais bonito.*

*Agora quero passar no exame da escrita... Mas eu não quero passar por mais vergonha de ter alguém que eu não passo porque eu não sei nada. De novo. .... que é isso?*

*Há palavras que eu leio logo assim, correcto. Mas tem outras que eu tenho que ler 2, 3 vezes.*

*Gabriela*

*Porque depois já podia procurar outro trabalho... mas um trabalho... eu nas obras trabalho mas o que eu ganho... Nos outros trabalhos é a mesma coisa, mas se fosse um trabalho normal tinha mais tempo para fazer outros cursos... Assim tenho pouco tempo... Tirava a minha carta que é o meu sonho mesmo. Ter um carrinho. Só isso... E eu vou ter isso. Como, não sei. Mas eu vou.*

*Nesse momento, tenho sonhos: aprender em condições.*

*[Se soubesse ler e escrever bem] nessa altura já podia ficar na ambulância... (...) ele disse que tem mesmo que escrever rápido. Chegar ao hospital, dizer nome de doente, escrever nome de doente... Isso tudo é o ajudante do motorista. Por isso, quando ele me disse isso, até... A vida continua.*

*Olha o que diz aqui" Consigo, só que a pessoa não dá conta que você está a soletrar. O código que estás a ler, estás a soletrar mas "Aqui, fulano, fulano fez isto aquilo".*

*Mas eu quero mais. Quero mais. Estou a ver, estou a enxergar mas pouco. Quero enxergar bem mesmo.....*

*Nando*

*A [senhora] que está aqui na escola, ela diz que tem o 9º ano em Angola, mas ela está como eu, também não sabe. Não quero. Quero saber ler e escrever para ter diploma. Eu não quero um diploma de 6º ano ou 9º ano se não sabe ler nem escrever. Se ele vai ali e dão papel para ler e para escrever, como eles vão fazer? Eu não estou com pressa. Eu quero saber.*

*"Eu quero saber muito como tu: escrever rápido e ler rápido".*

*Eduarda*

Obter a certificação das aquisições para estes alunos não foi tarefa fácil dado o conflito entre os interesses dos alunos e da escola (educação não-formal) e do Ministério da Educação (ME).

Com a devida autorização do ME, aplicámos uma prova de avaliação que pretendia conjugar os objectivos de todas as partes e os alunos corresponderam medianamente.

No momento da avaliação externa, duas atitudes se reconheceram: o avaliador que pretende apurar os conhecimentos adquiridos e como os conseguem aplicar no seu quotidiano – postura diferenciadora - e aquele que pretende apurar os conhecimentos adquiridos ou não face às exigências do programa do ME – postura normalizadora. A partir deste momento chamaremos ao primeiro o avaliador-gestor e ao segundo o avaliador-executor para nomear, por um lado, o estereótipo dos professores ortodoxos, cumpridores da Lei tal qual ela se apresenta e severos servidores do Estado no seu propósito de homogeneização e, por outro, os professores-mediadores, exploradores da flexibilidade dos currículos, direccionando-os para as multiculturas. Nesta dualidade constatámos a necessidade de ter *“a consciência da importância de que sejam sempre valorizadas por parte dos professores, frequentes actividades de reflexão crítica, de formação, de leitura, de pesquisa sobre a sua prática e de situações de debate interpares.”*<sup>72</sup>

Nesta sessão, foi marcante para nós uma frase proferida pelo avaliador-executor – *“Vocês sabem muito da vida mas da escola nada”*. Apesar do tom reprovador, este foi o mote para uma reflexão acerca da função da Escola neste contexto. Como diz Paulo Freire, *“[...] aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”*<sup>73</sup> Comentou-se ainda a professora (professora e investigadora) e a escola (Centro): a professora foi avaliada como “incompetente” com fundamento na diferença entre os cadernos dos alunos

<sup>72</sup> Cortesão, Luiza, *Cidadania(s) em sociedades multiculturais, (Im)possibilidades para a Educação? Op. cit.*

<sup>73</sup> Feitosa, Sônia Couto Souza, *Educação de Adultos – Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*, 2008, Brasília: Liber Livro Editora, *Cit.* Freire, Paulo, *A importância do ato de ler*, 1982

(todos eram diferentes); a escola não se considerou adequada por ser “demasiado familiar”.

O nosso método, que recorreu à “diferenciação pedagógica” estava a ser referido pelas palavras reprovadoras do avaliador-executor, que invocando razões que para nós deveriam ser motivo de aprovação. Segundo ele, as 6 pessoas que estavam a ser examinadas deviam ser reprovadas. Pensamos que um dos objectivos dos alunos, a certificação, só foi atingido pela “*capacidade de negociação com as normas existentes, de imaginação, de muito empenhamento*”<sup>74</sup>, por parte do avaliador-gestor. Este e a professora, percebendo que não tinham o mesmo posicionamento relativamente à função educativa, tentou “negociar” a solução: neste grupo de 6 alunos submetidos a avaliação tinha sido incluído um aluno que não pertencia à população em estudo<sup>75</sup>. Considerando este aluno numa posição social menos vulnerável do que os restantes, e tendo sido este o aluno cuja prestação menos tinha agradado ao avaliador-executor, o avaliador-gestor foi “forçado” a “sacrificá-lo” para “salvar” os restantes, propondo que este fosse reprovado. Esta estratégia foi-nos prévia e discretamente comunicada e tacitamente aceite.

Reflectindo acerca da posição assumida pela escola, pela professora enquanto interventora e pelos dois tipos de avaliadores que retratámos, percebemos que este processo no seu todo foi uma “[d]as *tentativas que se vão fazendo de contribuição para o desenvolvimento da cidadania, (...) porque contra hegemónicas exigir[am], depender[am], também, de tentativas de exercício do que se designa de autonomia funcional*”<sup>76</sup>. Explicitando: o avaliador-gestor, a professora e a escola, conseguiram descobrir no quadro da Lei uma margem de intervenção que, não indo contra ela, lhes deu a possibilidade de decidir indo assim ao encontro dos objectivos de todas as partes intervenientes no processo, nomeadamente os certificados dos alunos que só podem ser legalmente atribuídos pelo Ministério da Educação.

---

<sup>74</sup> Cortesão, Luiza, *op. cit.*

<sup>75</sup> senegalês, alfabetizado em língua francesa, que tinha aulas com outra professora e que acabava de obter a nacionalidade portuguesa

<sup>76</sup> Cortesão, Luiza, *op. cit.*

O exame foi realizado em Dezembro de 2009 e os certificados foram entregues em Março de 2010. Dos 6 alunos em causa neste trabalho, 5 foram avaliados pela Comissão de Avaliação da DREN. (A Ricardina não foi sujeita a avaliação porque, apesar de inicialmente não ser autónoma nem na leitura nem na escrita, já possuía o certificado.) A Gabriela obteve o diploma de conclusão da 4ª Classe (com a idade que tem, é esta a escolaridade considerada obrigatória). Os restantes obtiveram certificado de conclusão do 4º Ano do Ensino Básico.

Continuando a nossa avaliação, constatámos que, a partir do momento em que os alunos tomaram conhecimento da sua certificação, a atitude de todos tornou-se mais descontraída, aberta e a aprendizagem começou a ser mais rentável. Alguns deles ficaram até curiosos relativamente aos saberes escolares.

As mudanças de vida que registámos, que afinal eram o nosso objectivo, foram significativas, o que confirma que, como diz Paulo Freire, a aprendizagem da leitura e da escrita não é só um fim em si mesma.

Em Março de 2010, com o certificado do 4º ano, o Nando pôde submeter o pedido de Nacionalidade Portuguesa que lhe garantirá um maior número de direitos. Mais uma vez desempregado e pronto para ir trabalhar para França, decidiu procurar emprego fora da construção civil. Em Abril de 2010 está empregado numa fábrica de acessórios de automóveis, perto do Porto. Apesar de ser um trabalho precário (renovação de contrato mês a mês), era uma das suas ambições. Além disso, obriga-o a aplicar os seus conhecimentos de leitura, escrita e informáticos em contexto laboral. No mesmo mês, a Maria inscreveu-se num Curso de Pastelaria e está a aguardar chamada. O certificado que obteve não foi, directamente, o que lhe permitiu a inscrição, pois teve que pagar a entidades angolanas para obter o certificado do 9º ano. As aprendizagens e o certificado estimularam a autoconfiança que a fez apostar no seu sonho. Em Janeiro, para concluir o processo de certificação do 4º ano, a Eduarda ultrapassou os medos e reclamou ao SEF a autorização de

residência que lhe foi exigida pela Comissão de Avaliação. Os receios que alimentava eram devidos ao baixo rendimento que poderia embargar a autorização do SEF. Em Março consegue a autorização (provisória) e por consequência a certificação. A Ricardina pediu para ter aulas de Alfabetização Informática e de aperfeiçoamento de português. A Gabriela continua a ter aulas de Alfabetização para consolidação de conhecimentos. Todos quiseram continuar a ter aulas excepto a Madalena que voltou a deixar de ir à escola depois da obtenção do certificado e da visita do marido. Embora não nos tivesse sido possível ter a certeza do motivo desta mudança, é-nos possível deduzir, pelos antecedentes já narrados por ela, que o fez para evitar problemas com o marido (condição excludente por Ser mulher).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, mas principalmente as pessoas com quem o realizámos, (além do que inicialmente anunciámos), pretendeu ser uma ilustração viva de um dos lados mais perversos do funcionamento do Sistema Mundial Capitalista e das globalizações como política que se foi aprofundando e convivendo com as diversas formas de democracia. Este aprofundamento é de tal grandeza que consegue convencer muitos de que vivemos sob uma nova ética, de que os valores têm uma nova ordem e que a vida já não é um valor inegociável.

A investigação em que empreendemos e a intervenção que se tentou aqui relatar foram desenvolvidas com o intuito de estimular pessoas objecto de múltiplas exclusões. No entanto, apesar de munidas de mais um instrumento de socialização e de inclusão, pensa-se que elas continuam a viver, mais do que **em** risco, no contexto de múltiplas exclusões.

Por essa razão, e porque elas assim o quiseram, este projecto vai continuar para além deste estudo.

## Nesta encruzilhada de exclusões, um efeito da intervenção?

*Eu quero mostrar à minha mãe e à minha cunhada. (...) São as pessoas que mais me acolheram no momento que eu estava mesmo em baixo.*

Mudava muita coisa. Mudava muita coisa... Muita coisa que eu gostaria de escrever e ler e não sei [bem]... Porque eu tenho um sonho... mudava, mudava, principalmente a família... (...) Dava melhores condições de vida a eles.

*(...) Para mim? Vai mudar muitas coisas porque eu vou conhecer outras pessoas, estudar, ter outros amigos, e o ambiente de escola não tem nada a ver com ambiente de trabalho. São outras amizades, são outras luzes. Isso vai mudar muito. Mas muito mesmo... Eu acredito que nas obras não se aprende muito.*

*Já escola é diferente. Tem aquelas fases que a pessoa tem que estudar, tem matéria, fazer palestra, debate, um grupo, mostrar trabalho... No trabalho você fala de jogo, de meninas, de discotecas... Fiz isto, fiz aquilo... É muita diferença mesmo. Porque a gente chega até lá e fala de livro, de matéria...*

***(...) Um dia, espero pagar isso. Eu não estou falando de dinheiro, de... eu gostaria de ouvir “O rapaz deu trabalho mas valeu a pena” É isso que eu quero um dia que a [professora] sentisse orgulho. “Ele me deu muito trabalho, mas hoje está ali e com muita luta”. Eu vou lutar para isso.***

Nando

## Bibliografia

Bógus, Lúcia Maria Machado, Imigração Brasileira, Departamento de Sociologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 25/06/07, p. 57  
[http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Comunidades/1\\_ImigrBrasileira.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Comunidades/1_ImigrBrasileira.pdf)

Bruto da Costa, Alfredo, Exclussões Sociais, Fev 2005, 5ª Ed., p. 14  
Sousa Santos, A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença, Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Univ. Federal do Rio de Janeiro (policopiado)

Cardoso, Carlos Manuel, Educação Multicultural - Percursos para práticas reflexivas, Lisboa, Texto Editores, 2005, p.

Carvalho, Adalberto Dias; Baptista, Isabel, Educação Social – Fundamentos e estratégias, 2004, Porto Editora

Cortesão, Luiza, Cidadania(s) em sociedades multiculturais, (Im)possibilidades para a Educação, in Sanches, Maria de Fátima Chorão (org.), A Escola como Espaço Social: leituras e olhares de professores e alunos, 2009, Porto, Porto Editora

Cortesão, Irene e Trevisan, Gabriela, O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade, Educação Social, Caderno de estudo Nº 3, ESEPF, Março 2006, p.

Feitosa, Sônia Couto Souza, Educação de Adultos – Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado, 2008, Brasília: Liber Livro Editora

Freire, Paulo, Cartas à Guiné Bissau, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1978

Freire, Paulo, Pedagogia da Autonomia –Saberes necessários à prática educativa, S. Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996, 31ª Ed.

Freire, Paulo, Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

Fritzell, C., O Conceito de Autonomia Relativa na Teoria Educativa, Departamento da Educação, Universidade de Londres

Giddens, Anthony, Sociologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, 4ª Ed. Revista e actualizada

Leiria, Isabel, Queiroga, M. João e Soares, Nuno Verdial, Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas  
[http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM\\_perfis-linguisticos.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf)

Machado Pais, José, Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro, 2001, Porto, Ed. Ambar, p. 18

McCarthy, Cameron, Rethinking liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the case for Nonsynchrony, Harvard Educational Review, Vol. 58, N°3, August 1988

Paugam, Serge, A Desqualificação Social. Ensaio sobre a nova pobreza, 1991, Porto Editora

Stoer, R. Stephen, Cortesão, Luiza, «Levantando a Pedra». Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização, 1999, Ed. Afrontamento, pp. 14-16

Sousa Santos, Boaventura, Por uma concepção multicultural dos direitos humanos, Coimbra, 1997, Revista Crítica de Ciências Sociais, N° 48:1-32

ACIDI - Capacidade eleitoral activa dos imigrantes

<http://www.acidi.gov.pt/docs/Noticias/Capacidade-eleitoral-activa-dos-imigrantes.doc>

Assembleia da República - Constituição da República Portuguesa

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Diário da República - Declaração Universal dos Direitos Humanos

<http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

INE - Conceitos

[http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detalle.aspx?cnc\\_cod=2561&cnc\\_ini=22-05-2006](http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detalle.aspx?cnc_cod=2561&cnc_ini=22-05-2006)

SEF – Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2008

<http://www.sef.pt/documentos/59/RIFA%202008%20III.pdf#1>

ME – DREN – Estruturas e Práticas de Formação

<http://w3.dren.min-edu.pt/infoefa/suportes.php>

Portal do Eleitor

<http://www.portaldoeleitor.pt/Paginas/Legislacao.aspx>