

A integração dos alunos luso venezuelanos no sistema de ensino da Madeira

A sua perceção sobre a integração e inclusão

Dissertação de Mestrado

Adérbal Filipe Amorim Pinto da Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Ana Maria Sousa Neves Vieira, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, novembro, 2020

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, pelo apoio dado, pela força, pelo encorajamento e ajuda.

Aos meus professores de mestrado, pelos ensinamentos e pela paciência.

Aos meus colegas de mestrado, por tudo o que vivemos e partilhamos juntos, mesmo as ansiedades e as dificuldades.

Ao presidente do Conselho Executivo da escola onde conduzi a investigação, pela disponibilidade e partilha.

À Paula, minha esposa, por me ter apoiado desde sempre e ter sido, em muitos momentos, mãe e pai.

À Leonor, porque continua a ser a força, a luz e a inspiração na minha vida. A esperança, quando tudo parece desabar e, sempre, a razão para acreditar que o que virá a seguir pode ser melhor.

Por fim, à minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, a procurar ser melhor naquilo que faço e pela força e ânimo que sempre me tentou incutir para concluir mais este projeto na minha vida.

RESUMO

Este trabalho assenta na procura de respostas à situação dos alunos luso venezuelanos que chegaram à Região Autónoma da Madeira e que, de assentada, tiveram que ser integrados no sistema de ensino português e regional, de modo concreto. Terá sido essa integração eficaz? Terão sido tomadas todas as medidas para assegurar uma eficácia total? E como perspectivam os próprios estudantes a sua integração na escola, no sistema de ensino e com os seus pares?

A escola nos dias de hoje é, cada vez mais, um espaço social por excelência, sendo caracterizada pela diversidade cultural e social dos alunos, das suas histórias de vida e dos seus percursos, mas é, também, ponto de encontro dessas mesmas realidades, pelo que deve fomentar uma cultura de respeito, de civismo, de aceitação e de cidadania.

Este trabalho consiste, assim, na procura de respostas em relação ao ponto de vista dos alunos, sobre a sua integração na escola, na turma, na relação com os professores e com os colegas de turma. Além disso, tenta perceber a existência de mecanismos de mediação intercultural e socio pedagógica na escola, como resposta ao fenómeno migratório e social com que a Madeira e concretamente as escolas se depararam.

É, deste modo, uma investigação que busca trabalhar diretamente com as fontes em trabalho de campo de natureza etnográfica, partindo de um paradigma, o paradigma hermenêutico-compreensivo, de descoberta, recorrendo, para esse fim a instrumentos de recolha de dados, dando especial ênfase ao diário de campo, à observação direta participante e às entrevistas semiestruturadas.

O trabalho de investigação foi levado a cabo numa escola da Região Autónoma da Madeira e com um grupo de sete alunos. Todos provenientes da Venezuela e que têm etapas diferentes de residência na ilha e de frequência na escola.

Ao longo do trabalho, é possível encontrar referências ao modo como a escola, pela voz do seu presidente da direção, vislumbra

a integração destes jovens na escola e nas turmas, bem como a própria diversidade na escola.

Aborda-se, também, as relações com os professores e os colegas de turma, na tentativa de compreender como se constroem essas ligações e perceber se existe algum tipo de mediação por parte dos docentes em relação a estes alunos luso venezuelanos, seja ela pela via do diálogo, seja pela via das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Por fim, dá-se a voz aos vários sujeitos desta investigação, para indagar da real integração e inclusão e perceber a integração que estes jovens sentem em contraponto com a que percebida pela própria escola.

Com isso, conseguiu-se perceber que, do grupo em análise, a não integração destes jovens nas suas turmas é uma realidade, pese, todavia, a boa integração no espaço escolar. Porém, as dinâmicas interpessoais com os outros indivíduos da turma não são as ideais tendo em conta o objetivo de integração e inclusão tal como é definido e conhecido. Vivem cerrados, ainda, no universo da cultura e dos signos venezuelanos, mas, também não encontram do outro lado, nos seus pares, abertura ou uma frincha entreaberta que os faça sentir acolhidos, a si e à diversidade cultural que carregam.

Palavras chave

[identidades pessoais, inclusão, integração, mediação intercultural, mediação sociopedagógica, migrações]

ABSTRACT

This work is based on the search for answers to the situation of Portuguese Venezuelan students who arrived in the Autonomous Region of Madeira and who, having settled, had to be integrated into the Portuguese and regional education system, in a concrete way.

Today, the school is, more and more, a social space par excellence, being characterized by the cultural and social diversity of the students, their life stories and their paths, but it is also a meeting point for these same realities.

This work consists of looking for answers in relation to the students' point of view, about their integration in the school, in the class, in the relationship with teachers and classmates. In addition, it tries to understand the existence of intercultural and socio-pedagogical mediation mechanisms in the school, as a response to the migratory and social phenomenon that Madeira and specifically the schools faced.

It is an investigation that seeks to work directly with sources in fieldwork of an ethnographic nature, starting from a paradigm the hermeneutic-understanding paradigm, of discovery, using, for this purpose, data collection instruments, with special emphasis on the field diary.

The research work was carried out at a school in the Autonomous Region of Madeira and with a group of seven students. All come from Venezuela and have different stages of residence on the island and attend school.

Throughout the work, it is possible to find references to the way in which the school, through the voice of its chairman, sees the integration of these young people in the school and classes, as well as their own diversity in the school.

Relationships with teachers and classmates are approached, in an attempt to understand how these connections are built and to understand whether there is any type of mediation by teachers in

relation to these Venezuelan Portuguese students, be it through dialogue, either through the activities developed inside and outside the classroom.

Finally, the various subjects of this investigation are given a voice to inquire about the real integration and inclusion and to perceive the integration that these young people feel in contrast to that perceived by the school itself.

With this, it was possible to realize that, from the group under analysis, the non-integration of these young people in their classes is a reality, despite, however, the good integration in the school space. However, interpersonal dynamics with the other individuals in the class are not ideal given the objective of integration and inclusion as defined and known. They still live tightly in the universe of Venezuelan culture and signs, but neither do they find on the other side, in their peers, an open gap that makes them feel welcomed, to themselves and to the cultural diversity they carry.

Keywords

[inclusion, intercultural mediation, integration, migrations, personal identities, socio-pedagogical mediation]

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas	xii
Introdução.....	1
Enquadramento teórico	4
Os movimentos migratório atuais	4
Os fatores das migrações	9
Padrões migratórios atuais.....	10
O contexto sócio educativo.....	14
Identidade, cultura e diversidade	16
O desenraizamento espacial e a identidade	18
A Diversidade Cultural e a Mediação	19
A Mediação Intercultural	25
Metodologia	32
A problemática	32
Metodologia	37
Instrumentos e procedimentos.....	41

Apresentação e discussão de resultados	45
Da vivência à integração	56
Conclusões	77
Bibliografia.....	83
Apêndices	1
Apêndice 1	2
Apêndice 2	4
Apêndice 3.....	14
Apêndice 4.....	17
Apêndice 5	23
Apêndice 6	29
Apêndice 7	34
Apêndice 8	39
Apêndice 9	44
Apêndice 10	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	11
---------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

Gráfico 1.....	47
Gráfico 2.....	48
Gráfico 3.....	49

ABREVIATURAS

ONG – Organização Não Governamental

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

EBSSC – Escola Básica e Secundária de Santa Cruz

ESPN – European Social Policy Network

PLNM – Português Língua Não Materna

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo responder ao desafio que me propus de frequentar e concluir o Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, do Instituto Politécnico de Leiria e versa sobre o retorno de emigrantes madeirenses e lusodescendentes à ilha da Madeira, bem como a inclusão e integração dos jovens luso venezuelanos em idade escolar no sistema educativo madeirense, num momento particularmente delicado da vida política, social e económico da Venezuela.

Deste modo, irei procurar perceber as motivações deste regresso, as expectativas criadas, a realidade encontrada e a forma como estes migrantes regressados e lusodescendentes se integraram na sociedade madeirense, bem como compreender de que modo a Madeira e as suas gentes acolheram estes regressos de filhos da terra, há muito longe das suas raízes e origens.

Não se trata de uma tarefa fácil, dado o fenómeno ser relativamente recente e haver algumas barreiras linguísticas difíceis de ultrapassar. Além disso, alguns destes emigrantes regressados refugiam-se muito no seu espaço familiar e no convívio com outros emigrantes igualmente regressados, de maneira a sentirem algum aconchego e conforto social e, também, como forma de não perderem totalmente a ligação à Venezuela, pelo menos no domínio da língua castelhana, até porque é notório que uma boa parte destes migrantes regressados sentiram e, alguns ainda sentem - pese o apoio e base familiar que todos têm – um desenquadramento social que dificulta a sua integração plena numa sociedade, que sendo familiar pelos laços de sangue, lhes é estranha pela falta de uma vivência social e cultural intrínseca diária, permanente e regular.

Neste âmbito, o efeito das migrações e destas em concreto, são tidos como particularmente úteis para caracterizar determinadas populações, mormente quando se deslocam de um lugar para outro à procura de oportunidades de trabalho, as pessoas, as sociedades e os lugares vão conhecendo mutações significativas em termos socioeconómicos, culturais e até territoriais.

As migrações tratam-se, de forma concreta, de um fenómeno de deslocamento de um indivíduo, de um local de origem para outro e, quase sempre, inserido num grupo, com intenção de se fixar. Nas últimas décadas, a redução das distâncias veio facilitar os movimentos demográficos, colocando as migrações como tema emergente no quadro da globalização e das próprias dinâmicas comerciais, espaciais e territoriais. Estas deslocações e movimento demográficos resultam de processos e mudanças estruturais, que conduzem os indivíduos à difusão espacial, sendo fácil identificar motivos, contextos ou, até, motivos e razões particulares. Segundo Evangelista e Carvalho (2001), com base em Sandroni e Todaro, os autores afirmam que migração tem como significado:

Um movimento populacional que se dirige de uma região (área de emigração) para outra (área de imigração). Por alterar o tamanho e a composição das populações, a migração é uma das bases da dinâmica populacional, em conjunto com a natalidade e a mortalidade. Ademais, a migração é um processo seletivo que afeta indivíduos possuidores de determinadas características sociais, económicas, educativas e demográficas; a relativa influência de fatores económicos e não económicos pode variar. (Evangelista e Carvalho, 2001, pp 1-2).

Num outro prisma de observação e de estudo procurar-se-á conhecer a integração social e educativa dos alunos luso venezuelanos num espaço territorial diferente e num contexto educativo e cultural diferenciado. Terão estes alunos mecanismos de resposta eficazes e promotores de sucesso neste contexto socioeducativo? Nem sempre é um processo que se adivinha fácil, sendo mesmo um ponto de partida basilar para alguns autores: “A escola sempre foi um lugar de encontros e de desencontros de pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar. Contudo, «a escola para todos» trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação.” (Vieira, 2001, p.4)

No Enquadramento Teórico será feita uma análise teórica sobre migrações e os seus movimentos passados e atuais, no intuito de fornecer o maior número possível de elementos informativos que permitam contextualizar espacialmente e cronologicamente o fenómeno migratório. Além disso será elaborada uma análise à migração destes

jovens luso venezuelanos, bem como as dificuldades e as expectativas que possam sentir nesta nova aventura num país diferente. Esta vertente teórica será de real importância, dado que possibilita que, de seguida se possa explicar sobre a interculturalidade e a mediação, sobretudo no espaço escolar.

Na Metodologia, será abordado o paradigma que norteou a presente investigação, o paradigma hermenêutico-interpretativo e as técnicas metodológicas em que assentaram esta pesquisa, nomeadamente o estudo de caso e o porquê da sua utilização.

Por fim, importa, aquilatar as dificuldades sentidas pelos alunos luso venezuelanos na sua integração no sistema educativo madeirense, a sua integração socioeducativa, a existência de processos de mediação intercultural na escola, propositadamente desenhadas para estes alunos e, por fim, da existência, ou não, de medidas que o Governo Regional da Madeira tem tomado no sentido de facilitar a integração destes jovens alunos luso venezuelanos, seja no âmbito de políticas educativas, de integração social, de integração em meio escolar ou de simples apoio social a quem, por motivações exteriores à sua vontade, se viu obrigado a começar de novo.

Para esta fase do estudo será feita uma apresentação dos resultados em que apresentarei as conclusões retiradas face aos objetivos previamente delineados, na tentativa de interpretar as informações recolhidas e poder, dessa forma, avançar com conclusões.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS ATUAIS

A Venezuela tem sido tradicionalmente e ao longo dos anos um país recetor de imigrantes, dada a sua valia económica, pujança empresarial e dinamismo empreendedor que atrai os mais destemidos e aventureiros, ou, simplesmente, aqueles que escolhem este país da América do sul como o ponto de partida para um novo ciclo de vida. Porém, nos últimos anos, nas últimas décadas houve uma alteração nos padrões migratórios que o país conheceu, sobretudo fruto da grave crise económica, social, política e financeira em que o país mergulhou. Com isso, a sociedade venezuelana conheceu um desequilíbrio social interno que motivou a alteração do paradigma migratório, isto é, a Venezuela passou a ser um país de emigrantes, em que muitos dos seus habitantes se viram forçados a sair do país para garantir, num primeiro momento, a sua segurança e das suas famílias. Segundo dados mais recentes, datados de 2017,¹ a Venezuela perdeu aproximadamente, e segundo dados noticiados na imprensa do país, mas não rigorosos, 7% da sua população. Para as autoridades venezuelanas, concretamente o Governo, esses dados são, no entanto, falsos, e não permitem qualquer tipo de análise, intensa ou mais extensa, a um êxodo populacional que se adjectiva, de massivo.

Neste campo, ganha especial relevo a chegada em número muito elevado de madeirenses emigrados na Venezuela e seus descendentes, jovens luso venezuelanos, em idade escolar, que maioritariamente, não conheciam o território insular da Região Autónoma da Madeira, nem mesmo algumas das relações familiares que residem no arquipélago. Não sendo, por estes motivos, uma questão fácil, importa investigar este fenómeno, sobretudo no sentido perceber o modo como estes migrantes são acolhidos, como se integram na sociedade madeirense e a reconfiguração social e económica que a Madeira sofrerá com a chegada de um número assinalável de indivíduos e de jovens

¹ Segundo artigo do Jornal de Notícias da Madeira, de 19 de agosto de 2017

que, desconhecendo e não dominando a língua portuguesa, se têm de integrar na sociedade e no sistema educativo regional.

Os sujeitos desta investigação são os jovens lusodescendentes que se viram forçados a emigrar para a Portugal, concretamente para a Região Autónoma da Madeira. O trabalho torna-se ainda mais pertinente, dada a pouca produção literária existente sobre a temática dos emigrantes portugueses radicados na Venezuela regressados e seus descendentes, bem como a parca informação estatística sobre o tema, pelo que esta investigação procurará trazer alguma luz a este fenómeno migratório cada vez mais importante na Europa, Em Portugal e, concretamente em território insular madeirense. Neste ponto, Portugal tem vindo a ser considerado em alguns estudos² como um dos países com melhores políticas de integração de imigrantes. Aliás, este ponto é referenciado por autores como J. C. Marques, P. Góis e J.M. e Castro:

A estas políticas juntou-se, em 2006, uma nova Lei da Nacionalidade genericamente considerada como sendo generosa e humanista que permite aos imigrantes legalmente residentes em Portugal aceder à nacionalidade portuguesa e, desta forma, inserir-se plenamente na sociedade portuguesa e ultrapassar os constrangimentos próprios da condição de estrangeiros (Marques, Góis e Castro, 2014, p. 36).

Contudo, o significativo crescimento dos fluxos migratórios com destino ao nosso país, nomeadamente de culturas não ocidentais, veio criar nos últimos anos a necessidade de se pensar em questões fundamentais como a educação. As famílias em situação migratória estão sujeitas a profundas alterações familiares, de valores, costumes, tradições e língua, que podem ser vividas como experiências traumáticas. O sair de casa implica abandonar a sua forma de pensar, ser e fazer. Sair da representação que até então se tem do mundo, remete para a dúvida sobre que lugar se passa a ter no novo mundo. A migração introduz uma série de descontinuidades entre o pensar, ser e fazer, até então interiorizados. Viver para lá de fronteiras requer vários tipos de reorganização – sociocultural, psicológica e simbólica.

² Segundo o Índice das Políticas de Integração de Migrantes (MIPEX, em inglês), com dados de 2019

Sobre esta situação Rui Pena Pires entende:

[...] salientar que os imigrantes não transportam consigo mais do que fragmentos de identidades anteriores, muito variadas em função das suas diferentes origens e inserções sociais. Aquilo que nos surge como identidade cultural unificada dos imigrantes é, na maior parte dos casos, o resultado de uma construção simbólica que procura revalorizar o que é desvalorizado nos processos de discriminação a que estão sujeitos. Isto é, essas eventuais identidades são menos o resultado de uma memória do passado transportada pelos imigrantes [...] (Pires, 2003, p. 100).

As diferenças fazem-se sentir e há um sistema de códigos que o sujeito agora desconhece. A integração no país de acolhimento é frequentemente um processo complexo e moroso, em que o choque cultural com o país de acolhimento pode, em alguns, casos originar clivagens entre ambas as culturas, até porque é comum haver um olhar hostil e de rejeição em relação ao sujeito com diferentes códigos culturais.

O fenómeno migratório teve, desde sempre grande importância demográfica para os diferentes espaços territoriais, independentemente da sua escala de análise, fosse a nível nacional, regional ou local. As migrações, espacial, económica, social, política e cultural, proporcionaram terreno fértil para as mais diversificadas interpretações e análises, sobretudo porque nem sempre foram interpretadas do mesmo modo e estudadas na mesma linha de pensamento cultural e, sobretudo, económico. Isso mesmo descreve Trindade (1998, p.156) quando afirma que “o estabelecimento e manutenção de um fluxo migratório é o resultado conjunto da coexistência de uma pressão endógena no sentido de sair (emigrar) com uma força atrativa gerada no exterior e que estimula a receção (imigrar)”. Nesta dinâmica, os migrantes não devem ser vistos, apenas, como indivíduos, mas como integrantes de estruturas sociais que trilham múltiplos caminhos na sua mobilidade espacial e socioeconómica.

Deste modo, é importante atentar ao processo de globalização que, exerce influência direta no fluxo de pessoas pelo mundo. Aliás, mesmo sendo as migrações um assunto de debate recorrente ao longo dos séculos, hoje encontra-se novamente na agenda de assuntos do mundo moderno. A grave crise que a Europa vem passando, neste início do

século XXI, em relação à chegada de refugiados, especialmente de países do Médio Oriente, mostra a importância da abordagem, análise e entendimento do tema. Em busca de definições acerca do assunto, Matos (1993, p.2) afirma que as migrações servem de ligação entre diversos e diferentes espaços e apesar da importância do tema, pouco sabemos a respeito dele e ainda permanecemos ignorantes em relação aos motivos da migração. Ainda para a autora, quando um pesquisador propõe analisar os processos migratórios, é preciso haver uma determinação da “unidade de análise: o indivíduo ou a sociedade, o migrante ou o processo migratório”. Além disso, é necessário perceber a dinâmica do fenômeno, as possíveis causas e os acontecimentos que se podem revelar como fator de decisão no momento de deixar uma região ou país.

[...] os fluxos migratórios são uma das dimensões mais visíveis do processo de globalização mundial. Acontecimentos como os choques petrolíferos, a queda do bloco soviético na década de 90, a crise do Golfo, a crise financeira asiática de 1997 [...], geraram enormes fluxos migratórios [...]. As migrações ganharam um carácter político com impacto social (Figueiredo, 2005, p.17).

Para alguns autores, como Patarra (2006, p.7) a compreensão dos fenômenos migratórios, no contexto da globalização, é importante. Para a autora, as grandes transformações políticas, culturais, demográficas, económicas e sociais a partir de 1980 servem como linha mestra para entender o fenômeno. A autora (2006, p. 7) cita, que: “como eixo de reflexão, situam-se as mudanças advindas do processo de reestruturação da produção, o que implica novas modalidades de mobilidade do capital e da população em diferentes partes do mundo”.

Outros, como Sánchez-Montijano e Ayuso (2012), defendem que o processo migratório da América Latina para a Europa ficou mais intenso após a segunda metade do século XX, sendo constituído por emigrantes europeus que retornavam para o “velho continente” e também por artistas, intelectuais de esquerda e estudantes universitários.

As migrações humanas internacionais são um dos principais fatores de transformação do mundo em que vivemos. Desempenham um papel essencial nos processos de transformação social, económica e política das sociedades à escala mundial e são, ao mesmo tempo, modeladas por essas mutações. No século XXI, várias mudanças

fundamentais, nas tendências e nos processos migratórios internacionais, acabaram por estabelecer novos desafios legislativos e de implementação de políticas de segurança nas fronteiras dos Estados.

A migração passa, então, a ser profundamente afetada pela globalização, na medida em que os estilos de vida e os hábitos de consumo, assim como os sistemas políticos e de produção dos países desenvolvidos são formatados pelas forças económicas, sociais, políticas e culturais da globalização. A informação circula mais depressa que anteriormente, o que significa estar ligado através das tecnologias de informação. Os preços dos meios de transporte passaram a ser mais acessíveis, daí a massificação da sua utilização, sendo cada vez mais rápidos a chegar ao destino. A porosidade nas fronteiras nacionais criou o espaço e a possibilidade para os atores locais e transnacionais se envolverem nas questões da migração internacional, quer através de organizações não-governamentais (ONG), quer por organizações internacionais que procuram prevenir o flagelo da migração ilegal. Assim, a globalização acarreta inúmeras implicações políticas, e, como tal, comporta uma séria de desafios para o Estado - enquanto configuração político-territorial de organização social, quando as suas fronteiras são transpostas por fluxos migratórios transnacionais e redes múltiplas. A crise do Estado-nação está relacionada com a sua dificuldade para lidar de forma autónoma com assuntos internacionais chave, como sejam os movimentos transnacionais de pessoas, a regulação de fluxos de capital ou os instrumentos de regulação da política económica e laboral. Os movimentos migratórios de hoje, afetam digitalmente todas as partes do globo. É o que, em primeira instância, alguns autores chamam a “globalização da migração” (Castles e Miller, 2009). As migrações na era global e no mundo atual significam muito mais do que a simples deslocação de pessoas. Trata-se, acima de tudo, das ligações que as pessoas estabelecem para além das fronteiras, a interligação com outros tipos de fluxos e redes e, em última análise, as múltiplas dinâmicas que são geradas do ponto de vista populacional, económico, político ou até ambiental.

No fim, bem no centro das suas motivações está, segundo Marques, Góis e Pinho:

As motivações para o regresso parecem unicamente influenciadas por fatores económicos e financeiros e não existe muita explicação sobre como as remessas e as competências ou o capital humano são usados nos países de origem. Os migrantes regressados são vistos unicamente como veículos de capital entre os países e não

se faz qualquer consideração sobre o enquadramento social, económico e político na origem, apenas sobre a integração ou a ausência dela no destino (Góis, Marques e Pinho, 2017, p. 31).

1.1. *FATORES DAS MIGRAÇÕES*

As migrações internacionais estão no centro das preocupações dos Estados e dos diferentes responsáveis políticos. Correntemente, existem múltiplas teorias sobre as migrações que foram desenvolvidas por académicos de diferentes áreas do conhecimento, em particular da economia, da geografia e da sociologia, aparecendo parceladas sem ter, no entanto, emergido desse debate de ideias e de saberes um paradigma dominante. Para além desse facto, o estudo das migrações desenvolveu-se numa época marcada por nacionalismos, e a maioria das investigações neste domínio esteve influenciada por hipóteses patrióticas quanto às migrações e às minorias. Hoje, um dos maiores desafios que se coloca aos investigadores relaciona-se com a multiplicidade e o dinamismo do processo - novas formas e dinâmicas locais e regionais, implicação de novas populações e novos destinos, e necessária adaptação a um contexto mundial em permanente mudança.

O aumento das imigrações também é penetrado por acontecimentos globais no início do século XXI. Para Patarra (2006) os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, as guerras no Médio Oriente e a fuga em massa de cidadãos de países envoltos em guerra para a Europa mostram que os movimentos migratórios passam muito por movimentos e convulsões sociais. Para esta autora há, de maneira evidente, um debate carregado de posturas ideológicas e visões do mundo que buscam enfrentar as contradições e crises no modelo capitalista hegemónico em vigor nos países desenvolvidos e nos países emergentes. A busca de uma qualidade de vida maior pelos que estão excluídos. O comportamento das migrações difere consoante a perceção de privação relativa por comparação com outros membros do mesmo grupo de referência ou consoante as qualificações que se detêm. Este é o motor das migrações modernas e num cenário de globalização, Patarra (2006) defende a necessidade de uma reavaliação

e entendimento de quais são os motivos para que os novos fluxos de imigrantes se construam e se estabeleçam.

Os fluxos migratórios são consequência direta da globalização. A criação de um mercado mundial baseado na livre concorrência e na competitividade dá origem a deslocamentos dos fatores de produção para as regiões de maior competitividade. Durante a colonização do mundo pelos europeus, o capital e o trabalho deslocaram-se para os territórios coloniais. A emigração europeia para a América e o resto do mundo foi uma resposta à necessidade de desenvolver as terras virgens e de aproveitar os recursos naturais dos territórios colonizados. Quando a mão de obra forçada dos nativos americanos se tornou escassa, recorreu-se à emigração forçada, com o envio dos condenados, como aconteceu na Austrália, mas também em outros lugares, com o envio de escravos caçados como bestas no continente africano (Ortega, 2007, p.2).

1.2. *PADRÕES MIGRATÓRIOS ATUAIS*

Os padrões das migrações internacionais tornam-se cada vez mais complexos, dado que ligam povos e sociedades a distâncias cada vez maiores e significativas. Enquanto a proporção da população mundial que atravessa fronteiras evoluiu significativamente nos últimos anos, os destinos, as motivações e os meios de transporte dos migrantes são, nos dias que correm, também, muito mais diversificados. Uma vez estabelecidos, os laços são conservados e reproduzidos graças à mediação de vastas redes sociais que se estendem através do globo. Este processo foi facilitado pela globalização dos mercados laborais, de mercadorias, de serviços e financeiros, o que proporcionou novas motivações e novos meios para as migrações internacionais de pessoas. As mudanças culturais e técnicas que estão no centro da globalização contribuem para a criação, em simultâneo, dos meios e da motivação para migrar.

Os dados estatísticos internacionais revelam que aproximadamente 200 milhões de homens e mulheres vivem fora dos seus países de origem, sendo migrantes legais ou

ilegais e refugiados, crescendo estes fluxos a um ritmo mais rápido do que o crescimento da população mundial (United Nations. Department of Economic and Social Affairs. Population Division, 2009; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2007).

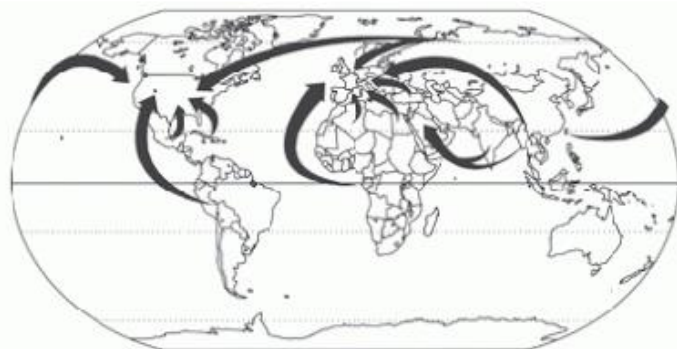


Figura 1 - Polos de atração dos fluxos migratórios internacionais – os EUA e a Europa Ocidental. (Geo – Conceição, 2011).

Estas mesmas estatísticas apontam para o facto de 95 % dos migrantes serem mulheres, pois 1/3 das migrações internacionais são familiares. Praticamente todas as regiões do mundo são afetadas pela chegada, pela partida ou pelo trânsito de migrantes, sendo que nos últimos 20 anos apenas alguns países eram alvo do fenómeno. Atualmente, esta globalização dos fluxos migratórios caracterizou-se pela chegada de estrangeiros a determinados países com os quais não existem laços anteriores - históricos, étnicos, culturais ou religiosos, e pela construção de redes de diásporas, ou de trabalhadores convidados, como é o caso dos migrantes turcos na Alemanha, que substituem os antigos laços migratórios das migrações pós-coloniais, apoiados, em regra, na herança histórica e cultural. Uma outra característica da sofisticação da globalização das migrações é a supressão das barreiras alfandegárias que permitiram no passado analisar essas mesmas migrações com maior cuidado e atenção, sobretudo ao nível dos números. As fronteiras entre os países de origem, de trânsito e de destino esbateram-se, quer por força dos próprios movimentos migratórios, quer pela ação política, como é o caso da União Europeia. Para João Peixoto (2008), as migrações podem ser observadas:

Para além da motivação económica habitual em muita da migração internacional contemporânea, as causas para uma tão forte incorporação de imigrantes no mercado de trabalho em [...] passam por alguns fatores. Em primeiro lugar, tem havido uma abundante procura de trabalho [...] nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito a trabalhos precários ou mal pagos, muitas vezes de natureza informal (Peixoto, J., 2008, p.20).

As distinções entre os migrantes laborais e requerentes de asilo que fogem de países que são mais pobres ou deficientemente governados, tornaram-se cada vez mais vagas com os chamados fluxos mistos que incorporam ambas as realidades. Esta interferência nas fronteiras estende-se igualmente às políticas de imigração, que declaram o fecho dos canais formais das migrações, mas deixam entreabertas alternativas informais, por motivos demográficos ou por necessidades conjunturais de mão-de-obra.

A noção de destino final pode, no entanto, mudar durante o próprio curso do processo migratório. Mesmo se muitos migrantes apenas pretendem fazer uma estadia temporária, os fatores económicos dos países de partida e de destino, as necessidades educativas das crianças, assim como diversos fatores sociais dão frequentemente origem a uma instalação de longo prazo ou mesmo permanente. As migrações de trânsito são, frequentemente, um precursor da fixação e os países de trânsito podem, por conseguinte, evoluir para países de imigração, como é o caso de Marrocos em relação às migrações subsaarianas com destino à Europa.

Aliás, e em linha com este pensamento José Carlos Marques, Pedro Gois e Carla Valadas (2014, p.19) entendem que “em apenas três décadas, Portugal tornou-se uma montanha russa no que a migrações diz respeito. Passou de um país de emigração para país de imigração e voltou a ser país de emigração sem deixar de ser um país de imigrantes.”

A geografia da imigração em Portugal sofreu grandes transformações a partir de meados da década de 1990, com a diversificação dos países de origem e o desenvolvimento de uma corrente migratória proveniente da Europa de Leste, bem como o desenvolvimento de um padrão de inserção profissional e territorial mais diversificado. No entanto, a maioria da população estrangeira residente ainda trabalha predominantemente em atividades profissionais de base pouco qualificada, com menores salários do que os

portugueses e com menor valorização social, contribuindo para situações de vulnerabilidade e aumento de desigualdade social e económica. Os imigrantes têm contribuído decisivamente para a revitalização demográfica e económica do país, verificando-se um saldo financeiro positivo na relação entre as contribuições dos estrangeiros e as contrapartidas (prestações sociais) do sistema de segurança social português. Sobre este facto, escreve José Carlos Marques (2011):

Os dados [...] mostram que, em geral, os inquiridos reconhecem que a imigração e os imigrantes desempenham uma função importante na economia do país. A maioria considera a sua presença fundamental para a vida económica do país [...] (Marques, J.C., 2011, capítulo III).

Criou-se uma dinâmica, ou seja, o estereótipo do imigrante com fracas qualificações e com fracas condições de vida no país de origem alterna, atualmente, com a presença de imigrantes bem-sucedidos social e profissionalmente. Esta nova realidade confere aos fluxos migratórios uma nova roupagem, tornando algumas tipologias migratórias atraentes. As migrações, atualmente, podem ser entendidas como um fator de sucesso profissional e de estatuto social, na medida em que refletem um percurso de ascensão profissional e sucesso. Soma-se a esta nova forma de perceber as migrações a consciência de que a diversidade cultural contribui para o desenvolvimento cultural e económico. Aliás, esta ideia, segundo Santos (2008) tem vindo a ser integrada no discurso das autoridades e do cidadão. Na opinião de Baganha e Marques (2001) a discriminação positiva dos imigrantes é fundamental:

[...] é considerada um instrumento importante no sentido de garantir o igual acesso aos direitos sociais, económicos e culturais por parte dos membros de grupos desfavorecidos como sejam os imigrantes [...] (Baganha, M. I., e Marques, J. C., 2001).

Atendendo a esta complexidade de movimentos, as categorizações simples que sustentam as políticas migratórias revelam-se, assim, desajustadas. As motivações para migrar raramente são simples e dificilmente encaixam nas categorias burocráticas e

legais de que os Estados precisam. Os países enfrentam múltiplos movimentos interdependentes, de pessoas que atravessam vastas distâncias, que provêm de países diversos e são movidos por diferentes razões: trabalho, reagrupamento familiar, estudo, reforma, procura de proteção na sequência de um conflito violento, opressão política e violações de direitos humanos. A globalização das migrações, com a interdependência das crises políticas e económicas a estabelecerem uma ligação aberta aos novos desafios mundiais, fazem da circulação de pessoas nas fronteiras um dos muitos fatores essenciais de desenvolvimento humano.

2 – O CONTEXTO SÓCIOEDUCATIVO

O concelho de Santa Cruz, na Região Autónoma da Madeira, situa-se a este do Funchal e destaca-se por ser a porta de entrada por excelência da ilha, já que é aí, que se localiza o aeroporto da Madeira, o que faz com que esta infraestrutura aeroportuária e a cidade de Santa Cruz deem as boas-vindas aos visitantes e acolham todos os que chegam à ilha pela primeira vez, ou que pisem solo madeirense.

O concelho em si é territorialmente pequeno e dista aproximadamente 18 km da capital, o Funchal. É aqui que se localiza o Aeroporto Internacional da Madeira. O concelho apresenta uma economia muito estruturada na principal atividade económica da Madeira – o turismo – mas, também, nos serviços e apresenta, ainda, uma ténue ligação - que ainda sobrevive - ao setor primário, especialmente nas freguesias mais rurais e na cotas mais elevadas.

No que diz respeito à área educativa, o concelho de Santa Cruz tem vários equipamentos educativos distribuídos pelo seu território, sendo de destacar duas escolas básicas de segundo e terceiro ciclos, nas freguesias do Caniço e da Camacha e uma escola secundária na sede do concelho, no caso, Santa Cruz.

O caso em análise e estudo neste projeto incide, precisamente, sobre os alunos luso venezuelanos que estudam na escola Básica e Secundária de Santa Cruz (EBSSC) e é

nesta escola que importa conhecer e detalhar com alguma minúcia o retrato dos seus discentes, encarregados de educação e funcionários.

Os alunos, na sua generalidade, provêm na sua totalidade da área do concelho e apresentam agregados familiares diversificados, ou seja, uns apresentam famílias tradicionais, outros estão enquadrados em famílias monoparentais e um número significativo está inserido em reconstituições familiares.

No que toca ao corpo doente é, maioritariamente, de origem local, madeirense, tendo num total de 132 professores, sendo que destes, 49 que são originários do continente.

Todo este enquadramento serve para auxiliar na integração dos estudantes luso venezuelanos nesta escola e perceber a sua integração no sistema educativo regional que integram e do qual, de pleno direito, fazem parte.

Isto encerra em si mesmo um desafio às autoridades regionais, concretamente, a capacidade de resposta em poder integrar todos estes jovens no sistema de ensino regional. Aliás esta não é uma temática nova ou sequer recente, já que a Comissão Europeia, em 2017, alertava, face ao incremento de refugiados e de crianças a chegarem à Europa, particularmente a território grego, clamava a integração destas crianças migrantes e refugidas no sistema de ensino grego:

In particular, a special educational programme targeted at these children was launched in October 2016. It concerns the establishment and operation of “Reception/ Preparatory Classes for the Education of Refugees” (DYEP) in certain public schools (during afternoon hours) in the mainland of Greece, in areas that are accessible from the various official refugee sites. These classes are part of the mandatory formal educational system (primary and lower secondary education), which are run by teachers selected from the list of “substitute teachers” of public schools appointed by the Ministry of Education; they are geared to refugee and migrant children (aged 6-15 years) who live in the official refugee sites (Relatório da ESPN, 2017).

Os estudantes luso venezuelanos inscritos na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz são 39 e estão repartidos pelos vários ciclos e níveis de ensino, bem como por diferentes turmas. A maioria destes alunos concentra-se no terceiro ciclo e, em concreto, pelas

turmas de 7º e de 8º ano. Uma boa parte destes jovens não domina suficientemente bem a língua portuguesa, o que faz com que muitos se retraiam nas aulas, tanto ao nível da aquisição dos conhecimentos, como na exposição das suas dúvidas. Aparentam ter algumas dificuldades no seu processo de integração no espaço escolar, já que na emigração a experiência individual é marcada pelo acumular de referências culturais e vividas com ruturas nos laços familiares, afetivos, culturais, linguísticos.

Tendem, na Madeira, na área de chegada, aparentemente, a reaprender a viver e a ajustar-se a uma nova edificação da sua própria pessoa que consideram ser menos invasiva e de maneira a evitar crises de identidade. Segundo Ricardo Vieira:

[..] uma identidade muito mais interior, muito mais subjetiva, que é esse processo de identificação na convivência com o outro, com a alteridade, já que o imigrante se encontra frequentemente em situações de ambivalência ou de contradição entre os valores incorporados e outros que lhe surgem ao mesmo tempo...[...] (Vieira, 2013, p. 44).

3 –IDENTIDADE, CULTURA E DIVERSIDADE

A identidade pessoal de cada individuo está fortemente marcada pela sua vivência e experiências pessoais e sociais que vai conhecendo e vivendo ao longo do seu percurso de vida. Para lá de tudo isto, o individuo é enriquecido nas suas experiências pelas diferentes perspetivas que vai conhecendo e por todo um leque de usos, costumes, tradições e valores que o vão moldando na sua identidade e consequentemente, na sua cultura.

A cultura, por si só, tem um valor maior e cimeiro, que passa por ser transformada numa cultura vivida, ávida de ser assimilada e interpretada pelos sujeitos. (J.Gimeno Sacristan, 2002, 34), o que acaba por contribuir para um fortalecimento da própria identidade dos indivíduos e que, forçosamente, o acompanhará pela vida. Sociologicamente, a cultura refere-se a modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos pertencentes a essa sociedade. Tal engloba aspetos mais como o vestuário,

as tradições, o casamento, a família, os padrões de trabalho, a religião ou até lazer. São, por isso, elementos de cultura apreendidos e partilhados pelos membros da sociedade, abarcando os pontos tangíveis e intangíveis (Giddens, 2000, p.22).

No fundo, a pessoa acaba por se construir com a totalidade dos contributos que vai tendo, experimentado e vivendo em todos os domínios em que se insere, em todos os locais onde vive, com todos os indivíduos e sujeitos com quem interage. Há, por isso, uma conceção dinâmica de identidade, criada primeiramente pelo sentimento de pertença a um lugar, um território ou uma língua. Como refere Stuart Hall:

As pessoas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, que pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular) (Hall, 2003, p. 89).

A identidade está, deste modo, alicerçada em múltiplas dimensões, sendo que a vida em sociedade, a interação social e a alteridade são sistemas propícios à coabitação e que acabam por transformar o indivíduo e o marcar naturalmente. Efetivamente, passamos por todos os processos pessoais e sociais que nos modificam, mas que, também, transfiguram a nossa forma de observar o mundo, conhecendo mais e abrindo horizontes, até para mundos e dimensões muitas vezes desconhecidas. Neste ponto, as migrações são um dos fenómenos que mais afetam o ser humano, dado que a pessoa sente que não é, apenas, de um lugar, abrindo por essa razão, a porta a transformações identitárias dos sujeitos, com consequentes ambivalências e choques culturais. Sobre este ponto diz Vieira, J. Marques e Margarido (2013) citando Amin Maalouf:

[...] cada uma das minhas pertenças me liga a um vasto número de pessoas; entretanto, quanto mais numerosas as pertenças que tenho em conta, mais específica se revela a minha identidade. Com cada ser humano tenho pertenças em comum; mas ninguém no mundo partilha todas as minhas pertenças ou sequer grande parte delas; em relação às dezenas de critérios que poderia invocar, bastaria uma simples meia dúzia para estabelecer com precisão a minha identidade específica, diferente da de um outro (Margarido, C., Marques, J. C., e Vieira, R., 2013, p. 38).

Outros autores, como Muchielli defendem um outro contexto para a identidade. Para este autor, citado por Vieira, J. Marques, Margarido (2013):

A identidade é, portanto, qualquer coisa que evolui, que atravessa fases de elaboração. É qualquer coisa que amadurece. Esta noção de maturidade de identidade é muito pouco abordada. É fulcral e dá conta de muitas crises de identidade que surgem como fases de maturação ou, ainda, como reações de identidades imaturas. Uma identidade madura é uma identidade onde todos os sentimentos constitutivos do sentimento de identidade puderam desenvolver-se (Margarido, C., Marques, J. C., e Vieira, R., 2013, p. 39).

As circunstâncias e as experiências de vida variam, bem como os indivíduos, o que fomenta neste a construção de uma outra forma de ser, de pensar e agir.

3.1- O DESENRAIZAMENTO ESPACIAL E A IDENTIDADE

Segundo Vieira (2013, p.42), “o imigrante procura construir o seu novo eu, situado algures entre a cultura de origem e a cultura de chegada, separando esses dois mundos, conciliando-os ou construindo uma terceira dimensão identitária.” Na prática, o migrante ver-se-á confrontado com uma nova realidade social e pessoal que o obrigará a uma tomada de decisão e o vinculará, ou não, à sociedade onde se insere e ao espaço físico onde se encontra. Sobre este facto, Vieira (1999, p.58) afirma que “a identidade implica alguma constância e não se trata, no entanto, de uma repetição indefinida do mesmo, mas antes dialética, por integração do outro no eu, da mudança na continuidade”.

No caso em estudo, dos alunos luso venezuelanos, importa perceber quais as estratégias que os próprios definiram como as mais adequadas e capazes de propiciar uma melhor integração social e escolar. Entre estes jovens aparenta reinar um lado multicultural, dado que comunicam entre si em língua espanhola e se concentram muito entre si próprios, inclusive nos espaços de lazer e nas horas livres. Porém, também, conseguem

estar em sala de aula com os demais colegas de turma e com estes estabelecer diálogos esporádicos e uma interação e interpessoalidade, numa espécie de “princípio de arte”, como lhe chamou Roger Bastide (1956).

Para Dennis Cucho, citado por Ricardo Vieira (2013):

[...] Não é assim que o indivíduo fica “cortado” em dois, contra a sua vontade, é ele que introduz cortes entre os seus diferentes cometimentos [...] (Vieira, R., 2013, p.45).

No caso dos alunos luso venezuelanos, enquanto cidadãos que vivem plenamente em, pelo menos, dois mundos culturais que assumem como seus, ligados e integrados de forma consciente, aparentam serem capazes de se adaptar a vários territórios identitários, atuando, pensando e comunicando, em momentos, de um modo intercultural, mas, em muitas ocasiões, estratificando as diferentes culturas, estando, potencialmente preparados para fomentarem a coesão e os laços sociais, mas, igualmente vinculados à cultura de origem, às suas raízes. São dois mundos que convivem abertos, e que no quotidiano escolar destes grupo de indivíduos se debate para dirimirem ou atenuarem os estereótipos e os preconceitos culturais, assim como para promoverem reciprocamente a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais, por exemplo, numa relação de acolhimento, interação e inclusão de imigrantes.

4 – A DIVERSIDADE CULTURAL E A MEDIAÇÃO

Sendo a cultura, segundo Xesus Jares (2002) “um processo dinâmico ligado às próprias condições de vida das pessoas”, este entende que a cultura se transforma pelas decisões que se vão tomando ao longo da vida, em momentos diferentes da vida do indivíduo e, também, pela interação que vai mantendo com outras culturas. Daí o “carater mestiço das culturas” (Jares, 2002, p.42).

A diversidade cultural é uma realidade humana imutável e que é consagrada em vários níveis e em múltiplas instâncias e organizações internacionais. A este propósito, a

UNESCO instituiu a Declaração Universal da Diversidade Cultural, proclamada no âmbito da 31ª sessão da UNESCO, a 2 de novembro de 2001, em Paris), que no seu artigo primeiro defende a diversidade cultural:

[...] source d'échanges, d'innovation et de créativité" é " pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité (UNESCO, [ONU], 2002, p.6).

Numa sociedade cada vez mais multicultural, com uma cada vez maior abertura à pluralidade cultural, opinativa, religiosa e outras vertentes humanas, o multiculturalismo e a diversidade cultural emergem como pontos fulcrais de debate a produzir na sociedade, sobretudo em áreas, espaços e entidades onde estes dois fenómenos mais se fazem sentir e se repercutem com grande visibilidade social e até mediática, como é o caso das escolas. Sendo a realidade que de momento se vive, urge analisar, debater e compreender tais factos sociais, de modo a poder ser atingida uma inclusão plena dos indivíduos na sociedade, independentemente do seu país de origem, etnia ou origem social.

Esta inclusão para Vieira (1999, p.22) "implica as noções de reciprocidade e de troca de aprendizagens, na comunicação e nas relações humanas [...] entre indivíduos portadores de diferentes culturas".

Também para Américo Peres (2000) uma das grandes riquezas humanas reside na sua heterogeneidade e entende que:

Fala-se de educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação anti-racista... porém, o nosso dia a dia está confrontado com manifestações de intolerância, de marginalização, esterótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade (Peres. A., 2000, p.28).

Assim, para que se possa viver, de modo efetivo, numa sociedade multicultural, aberta ao "nós" e menos concentrada no "eu" e nas representações sociais e culturais que isso acarreta, há que ter em conta, segundo Ricardo Vieira:

Políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois, caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em guetos, reconhecendo-se-lhes as suas particularidades e identidades próprias se, todavia, ou pelo menos, necessariamente as põr em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural, etc, sem perder a identidade local (Vieira, R., 1995, pp 133-134).

O mesmo autor, Ricardo Vieira (1995) julga:

[...] que a confiança e o ânimo nas microculturas, ou seja, culturas específicas de pequenos grupos, são ajudas necessárias para que exista respeito pelas suas tradições e para que a identidade cultural dessas microculturas nunca seja perdida, na medida em que nos enriquece como seres humanos (Vieira, R., 1995, p. 134).

A diversidade cultural é, por tudo isto, um facto que, nos nossos dias, está na ordem do dia e é, por isso, alvo das mais diversas abordagens consoante as áreas do saber e do conhecimento que a analisam, podendo ser um foco potenciador de conflitos, de tensões e antagonismos que reclama uma resolução, especialmente em contexto escolar, mais propício, pela sua função educativa e socializadora, de fomentar a interação entre pares e sujeitos e indivíduos provenientes de meios e espaços territoriais diferenciados.

A escola, microcosmos da sociedade, assume-se como um espaço e um tempo de interações entre pessoas, diferentes na idade, no género, na cultura, na língua e dialetos, na origem e valores sociais, na religião, no conhecimento. A escola é, portanto, um reflexo da sociedade onde está inserida, sendo por isso também, lugar de tensões, rivalidades, disputas e conflitos. Para Peres (2000, p.67) a “educação intercultural apresenta-se como um projecto educativo que valoriza a diversidade sócio-cultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação”. É um “projeto em construção, uma força dinamizadora da vida que, partindo do topo cultural, permitirá um caminho mais humanizante para as mulheres e para os homens”

Idealizar uma socialização, num caldo de cultura homogêneo, é pensar num modelo de formação que não serve para a vida real. Os alunos e professores têm de ser preparados, desde muito cedo, para a vida em comum, para gerir tensões, conflitos, para aprender e viver a hospitalidade. Segundo Xesus Jares (2002):

[...] O conflito teve e tem uma inequívoca percepção negativa. [...] ligado à perspectiva hierárquica dominante da educação, em que se baseia a relação de poder professores – alunos, que exclui qualquer possibilidade de conflito. Para além, de uma aparente imagem de ausência de conflitos, as tensões diárias são um processo e uma das características centrais e definidoras das escolas, apesar de se procurar ignorar e até combater os conflitos (Jares, X. 2002, p.57).

Para este autor, este aspeto está ligado com uma expressão dominante de um tipo de ideologia, a tecnocrática – positivista, que nega e estigmatiza a existência do conflito. Para além disso há uma confusão entre conflito e violência e uma ideia que o conflito “é um elemento que acaba por prejudicar gravemente o funcionamento da organização (escola), o que leva a quem dirige as escolas, a desempenhar a tarefa de analisar, as causas dos conflitos, para impedir que estes ocorram.”

Outro entendimento, que destaca a eficácia como elemento central, nega a existência dos conflitos porque estes, são elementos perturbadores na busca dessa eficácia. Com estas considerações, pretende-se silenciar os conflitos e a diversidade de interesses e perspectivas, a fim de impor um determinado modelo de organização escolar, não favorável à diversidade e que no final, procura homogeneizar os comportamentos e a forma de estar na escola. Por isso, é demasiado abusivo classificar como desobediente, rebelde ou incumpridor, aquele que, fruto de outras vivências, outras formas de estar e viver, pode originar tensões ou mesmo provocar conflitos.

Sobre esta temática, Ana Vieira (2010) afirma:

[...] as tensões em si, não são uma patologia social. Elas são o tempero das relações humanas e nem sempre deveriam ser vistas como um problema. Urge desconstruir o essencialismo do conflito, como se de um corpo atingido por uma bactéria conflituosa, se tratasse. Temos de aprender a pensar de forma mais relacional e não nos

casos ou pessoas, como coisas
descontextualizadas (Vieira, A., 2010, p. 31).

Ao agir de forma indiferente às diferenças, a escola segregadora, guetiza os diferentes, da norma escolar e reproduz assim, a estrutura social (Bourdieu e Passeron, 1975), transformando a diferença em deficiência. A patologização da diferença não tem em conta as vivências, os interesses e os valores sociais resultantes das origens étnico-culturais e dos diversos modos de vida, valores e crenças, dos alunos diferentes.

Assim, do mesmo modo que na medicina se vai evoluindo, de uma intervenção curativa para uma intervenção preventiva, também na mediação sociocultural em ambiente escolar, é defendida esta inversão. Esta analogia não é inocente, uma vez que se faz referência a uma mediação enquanto "ortopedia social", de carácter conservador, a tal intervenção paliativa, que frequentemente reduz o conflito social a um problema de comunicação, (Canário, 2009, p.13), em contraponto a uma perspectiva crítica da mediação, que "pode aproximar-se de uma postura intercultural, promovendo a ponte entre culturas e relações sociais mais igualitárias". Na prática, a mediação enquanto promotora da mudança social. Nesta perspectiva crítica, já se antevê uma abordagem diferenciadora da mediação, enquanto estratégia, valorizadora da diferença, de acordo com Américo Peres (2000):

[...] a educação intercultural apresenta-se como um projeto educativo que valoriza a diversidade socio-cultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação [...] (Peres, A., 2000, p.67).

Para este autor emerge a urgência de uma escola diferente, em que o ensino e a educação não tenham, apenas, uma função paliativa, mas preventiva. E é neste ponto que a mediação existe a montante dos conflitos. Está a montante dos conflitos, visto que deve desenhar um projeto educativo que os antecipe, criando um ambiente de respeito pelos outros, por si próprio e plural. Deixa-se antever, portanto, que a mediação está longe de ser uma mera gestão ou resolução de conflitos, embora também o possa ser.

A mediação é, acima de tudo, um projeto transformador, que funciona de perto e em conjunto com alunos, famílias e professores, trabalhando ativamente e em proximidade

com o propósito da construção de uma escola inclusiva, sendo esta autonomia da mediação que se pretende evidenciar

Para outros autores, como Torremorell (2003, p.27) “a mediação pressupõe um pequeno empurrão na direção da desejada coesão social, uma vez que ao incluir os diferentes participantes num conflito, promove a compreensividade; ao aceitar as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e ao fomentar a livre tomada de decisões e compromissos, contribui para a participação democrática”.

A mediação não pode ser vista como uma resposta única na procura de soluções e de resoluções, já que a mediação, segundo Torremorell (2003, p.28), citando Bush e Folger (1996) é:

[...] uma cultura de reconhecimento e revalorização das pessoas, que contribui para o fortalecimento de quem nela participa, já que deve procurar resolver um conflito, mas tenta, também, uma mediação de equilíbrio axiológico, de perceções, de responsabilidade e de ética, no sentido de construir algo valioso, de construir uma identidade (Torremorell, M., 2003, p. 28).

Já Xesus Jares (2007), sobre a mediação como instrumento de paz e de convivência diz:

[...] melhorar a convivência no seio dos seus respetivos espaços e se encontre um compromisso que valide o respeito, enquanto qualidade básica e imprescindível, que fundamenta a convivência democrática num plano de igualdade (Jares, X., 2007, p. 34).

Sem ter a pretensão de tudo resolver ou erradicar as tensões, os conflitos na sociedade e em concreto, em espaços escolares, a mediação tenta antecipar e evitar tensões, conflitos e ambientes de críspação, criando caminhos para uma sociedade inclusiva.

Para que se evite estas situações acima descritas e outras como a ilegalidade é importante que estes migrantes, cidadãos tenham a sua afirmação. Nos países da Europa do sul, como Portugal, as frequentes situações de irregularidade dos imigrantes, resultantes de processos de gestão deficiente do recrutamento formal que conduziram ao predomínio das entradas irregulares relativamente às legais nos anos 90 e início do presente decénio, têm sido a primeira causa do défice de cidadania destas populações.

Em busca de uma regular e legal situação no nosso país, mesmo com todo o apoio do Estado e de entidades e organismos privados, estas pessoas são, ainda, olhadas de lado. Necessitam de ter a sua situação regularizada, o que torna a realização de contratos com as pessoas nesta situação um ato ilegal para as entidades patronais. Por outro lado, a lei mostra ambiguidades, o que deixa uma aberta uma amplitude dos serviços (procedimentos diferenciados, tempos de resposta distintos, formas diferentes de interpretar os prazos associados a cada situação), no que respeita aos processos de tomada de decisão, que, muitas vezes, inviabiliza a plena integração dos migrantes na área de chegada e atrasam o seu empoderamento e plena inclusão.

5- A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

A escola e a sociedade são cada vez mais complexas e multiculturais. O seu papel de ensinar e formar está, nestes tempos que vivemos, mais restringido e mais amplo, na medida em que mais do que ensinar, a escola procura ensinar a viver, a conviver e a aprender a viver juntos.

Com as migrações que se verificam atualmente, fruto das motivações mais distintas, e o fenómeno da globalização cada vez mais enraizado, surgem novos desafios e novas problemáticas sociais, as quais acabarão por chegar às escolas e das quais esta não se pode descartar de dar uma resposta. Assim, referir o papel educativo, formativo, cultural e social das instituições de ensino é vital na construção de pontes e elos de ligação entre diferentes culturas e indivíduos, mas, também é o assumir do poder da escola e da educação como mecanismo e ferramenta de mudança do pensamento social vigente e como dinamizadora da construção de valores cívicos e civilizacionais. A escola representa um microcosmos da sociedade em que todas as suas vertentes estão representadas e mais ainda, desde que passamos a ter a democratização do ensino, "uma escola para todos" e, por isso, inclusiva.

Nos dias de hoje, é necessário uma alteração que pressupõe uma mudança paradigmática (Vieira, 2013, p. 62), que rompa com o paradigma da uniformidade e da

homogeneidade em contexto escolar. Atualmente, a escola tem de vestir vários papéis, que lhe permitam ver o aluno enquanto pessoa que interage entre a escola (microcosmos) e a sociedade (cosmos).

O fenómeno do multiculturalismo e da consequente educação intercultural também mereceu reparos por parte de Camilleri (1993), que utiliza diferentes sentidos para distinguir essas duas expressões. O autor usa a expressão educação multicultural para:

Referir a simples pluralidade dos elementos em jogo, as situações de coexistência de facto entre culturas ou subculturas diversas”. E a expressão intercultural ela utiliza “a partir do momento em que se preocupa com os obstáculos à comunicação entre os portadores destas culturas (Camilleri, C., 1993, p.44).

Porém, a frequência da escola por todos tem como consequência o transporte para o espaço escolar de todas as vivências sociais, humanas e pessoais, o que faz com que, em muitos casos, a existência de problemas sociais sejam levados para o ambiente e espaço escolar e sejam transformados em problemas escolares e potenciadores de tensões e conflitos. Efetivamente, fenómenos como a pobreza, o desemprego, a desigualdade social, a toxicodependência, a violência doméstica, a desestruturação familiar, entre outros, são situações cada vez mais sentidas e refletidas em espaço escolar e acabam por se fazer representar em fenómenos que têm vivência quotidiana nas escolas. Estas novas vivências em meio escolar e educativo acabarão por acarretar uma reformulação do papel da escola enquanto instituição social, tanto no que toca à sua função social primordial, como na definição dos currículos, como, ainda, na gestão desses mesmos currículos. Além disto tudo, na escola emerge uma nova função: a de mediação. Mediar os saberes, mas, também, as diferenças, as distintas motivações pessoais, os interesses, a realidade social de cada aluno e as relações interpessoais, sobretudo entre os discentes, entre a escola e os alunos e entre os pais e a escola.

Daí que autores como A. Benavente et al., (1987) interroguem:

[...] serão as crianças dos diferentes meios sociais que devem ser capazes, ao entrar na escola, de reduzir as diferenças e tornarem-se todas únicas num único modelo escolar ou será a escola, instituição oficial ao serviço das crianças que se deve adaptar às diferentes necessidades? (Benavente, A. et al, 1987, p.89).

Ao apontar para a questão da visão monolítica do aluno, o qual, caso não se sujeite e siga a “cultura dominante” (Silva, 2003, p.357), arriscar-se-á a pertencer sempre à(s) (a uma das) “cultura(s) dominada(s)” (Silva, 2003, p.357). No entanto, afigura-se a pertinência das questões que se levantam em redor desta problemática: não deveriam todas as diferentes culturas, de onde provêm diferentes alunos e suas famílias, (con)viver na cultura escolar? Não deveria esta valorizar todas as culturas? Não deveria a escola apostar na sua relação com a família como uma relação entre culturas? Neste sentido, entende-se a cultura como algo mutável, dinâmico, em permanente transformação (de identidades, por exemplo). Assim, neste contexto, cada cultura contém uma heterogeneidade endógena, não é um bloco homogêneo, sendo nesse âmbito que Silva (2003, p.355) considera a cultura como uma “arma”. Por outras palavras, também aqui é destacado que a diversidade cultural deve ser encarada como um recurso e não como uma barreira intransponível.

A escola dos nossos dias passa a ser palco e tensões, de conflitos, de ideias oponentes e de valores diferenciados, radicados na instituição familiar e que muitas vezes são opostos aos valores sociais e morais vigentes numa sociedade, pelo que a escola deverá, pelo menos, tentar dar uma resposta, já que no seu espaço, nas suas salas, os alunos aprendem, mas também convivem e partilham saberes e experiências, umas vezes pacificamente, outras nem tanto. A diversidade social, fortalecida pela globalização e pelos fenómenos migratórios trouxe à escola novas áreas de trabalho, não apenas no aprender, mas, cada vez mais, no habilitar, no capacitar, no mediar e no criar de estruturas de ligação para problemas sociais existentes e que facilitem a ligação entre indivíduos, grupos, pessoas ou organizações.

Esta realidade social que chega às escolas e espaços educativos obrigará à reformulação do papel do professor e à própria representação social que a sociedade possui da atividade docente e da prática educativa. O professor terá que ser professor sempre, mas igualmente um mediador formativo, educativo, capaz de construir projetos educativos, de unir pontos de contacto entre indivíduos com diferentes formas de ser e estar, que combatam problemas sociais graves, que, na escola geralmente se repercutem através de fenómenos como bullying, a indisciplina ou o absentismo, fenómenos que têm vindo a ganhar cada vez maior dimensão e alarmismo na nossa sociedade e que são já alvo de estudos mais aprofundados. Sobre o bullying, Randall (1996, p. 5) entende-o como “the

agressive behavior arising from the deliberate intent to cause physical or psychological distress to others”.

Em Portugal, o tema da violência tem sido alvo de atenção por parte de vários investigadores. Do ponto de vista semântico, o conceito de bullying aproxima-se das noções de “abusar dos colegas”, “vitimar”, “intimidar” e “violência na escola”, segundo Almeida (1999, p.178) ou até “implicar com as pessoas” (Costa e Vale, 1998, p.13)

A mediação intercultural surge, por estes tempos, como uma reconfiguração social, fortalecida pelos processos migratórios vigentes e da diversidade de origens, para lá de outros fenómenos mais atuais, de cariz económico, como é, por exemplo, o crescimento da atividade turística. Esta situação transporta características e particularidades que se introduzem na nossa sociedade, promovendo contrastes sociais e culturais, abrindo portas à integração, mas, também, colocando barreiras ou obstáculos a essa mesma integração, por parte de alguns grupos ou indivíduos, como é, no caso em estudo, dos estudantes luso venezuelanos.

A mediação pressupõe integração e compreendida como uma forma de ajudar a resolver conflitos triviais existe desde sempre, como afirma Six, citado por Torremorell (2003):

A mediação sempre existiu. Sempre houve nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria com toda a naturalidade, que traziam sossego às pessoas, diferentes, seres que eram alicerces de fraternidade (Six,1990, cit in Torremorell, 2003, p.11).

Tendo como objeto central as relações entre indivíduos, mediar ou estar “entre”, conhecer e compreender sistemas culturais diferenciados que poderão ser potenciais focos de tensão ou conflito, sobretudo com esta multiculturalidade que hoje existe. Isso mesmo nos reporta Américo Peres, citado por Ana Vieira (2011):

[...] Esta multiculturalidade migrante e étnica acede à escolaridade obrigatória que repensa hoje os modelos educacionais e pedagógicos para lidar com a diversidade (Vieira, A., 2011, p.57).

Na mesma esteira de pensamento um outro autor, Souta, citado por Ana Vieira diz:

A população estudantil, numa escolaridade obrigatória de 9 anos, é cada vez menos homogênea e mais plural, não só sob o ponto de vista sexual e de origem social, mas também sob o ponto de vista étnico, linguístico e de nacionalidade (Vieira, A., 2011, p.57).

A mediação surge com o objetivo de remediar conflitos ou de prevenção de conflitos, o que significa a capacidade de antecipar ou de prever. Ora estando a mediação orientada para a vivência em comunidade nas relações humanas, o seu intuito pressupõe a valorização das diferenças, do diálogo e da procura de uma análise diatópica, que alcance a resolução de problemas.

Cada indivíduo transporta as suas vivências, a sua cultura, no entanto, se nos limitarmos ao que fomos ou somos, seremos sempre seres incompletos, a aprendizagem é sempre a abertura de um mundo novo. É fundamental que cada um se coloque no lugar do outro, só assim a integração será construída de forma transformadora. Esta transformação “representa a promessa de evolução e crescimento do indivíduo e da sociedade em geral, com base na revalorização e no reconhecimento das pessoas (empowerment)” (Bush & Folger, 1996, cit. in Torremorell, 2008, p.16).

A mediação intercultural procura ter uma abordagem mais elencada e interventiva, buscando a definição de ações; uma escrita ativa, a cooperação, um consenso, algo que possibilite a construção de uma coresponsabilização e respeito mútuo, ou que, no mínimo, facilite uma melhor compreensão do ponto de vista e de sentimentos do outro.

Para Gimenez (2010) a interculturalidade, a mediação e a diversidade eram assim perspetivadas:

Uma conceção de interculturalidade ou interculturalismo rigorosa e fundamentada [...] requer a necessidade de situar esta temática no amplo conjunto de modelos de gestão da diversidade do sociocultural. [...] Baseia-se em poder avaliar o que há de diferente e antagónico, mas, também, o que há de comum e específico. Uma vantagem [...] do interculturalismo é porque permite destacar que, para chegar ao interculturalismo, é necessário superar modelos “anteriores”, [...] ou seja, se se mantiverem a discriminação, a segregação ou outras práticas (Gimenez, C.,2010, p. 31).

A alteridade é, na mediação, um aspeto fundamental, visto que fomenta a hipótese de ver o “outro”, através de uma hermenêutica diatópica, vivida e construída no vislumbre da diferença, na elaboração e criação de significados partilhados que conduzem ao entendimento do “outro” e de toda a carga emocional e vivencial do “outro”. Sobre este ponto Gimenez (2010) tem um entendimento muito próprio, dizendo:

Quando um professor ou uma professora está com um menino ou uma menina (marroquino, nigeriano, cigano espanhol, cigano romeno, romeno não cigano, autóctone não cigano, madrileno de Chamberi ou de Lavapies, etc. etc.) sabe que, em primeiro lugar, se trata de uma pessoa com uma certa idade, com uma maneira de ser que se está a formar e numa fase da sua vida que tem determinadas características, como nos explicam a psicologia evolutiva e do desenvolvimento. Já temos aí pontos de semelhança e de diferença, de igualdade e de desigualdade em relação aos outros.

O professor também sabe que, para além dos elementos pessoais, existem condicionantes sociais na vida e percurso escolar destas crianças e adolescentes (família estruturada ou não, com mais ou menos recursos, habitação com condições ou barraca, precariedade jurídica dos pais ou não). Também aqui – social e não pessoalmente e na interação entre ambos – o educador saberá ver as semelhanças e as diferenças não as confundindo com as igualdades e as desigualdades (Gimenez, C., 2010, p.20).

A mediação deve, assim, segundo Cobb, citado por Torremorell (2008):

[...] refletir as histórias de ambos os disputantes, o que implica impedir que uma narração colonize o processo e facilitar a exploração de outra narração, aquela que talvez se tenha expressado com menor coerência. Caso contrário, o processo de mediação poderia converter-se em componenda, atropelo e marginalização (Torremorell, M., 2008, p. 31).

A mediação está presente em qualquer área do nosso quotidiano, seja familiar, profissional ou outro, pelo que antevê um entendimento de opiniões diferenciado, e quase mosaico social, onde a pluralidade de vozes e opiniões devem ser observadas

como um enriquecimento e, especialmente, como um meio de arquitetar pontes que possam unir as partes num todo e, desse modo, construir uma verdadeira coesão social.

O intercultural é, segundo R. Vieira (1999, p.66) “uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades”. Num quadro de globalização, a multiculturalidade assomou e, deste modo, surgiram cidadanias múltiplas e inclusivas, pelo que há premência em estabelecer pontes, negociações entre grupos e minorias, social e/ou culturalmente desenraizadas ou desenquadradas, que auxilia na percepção de novas formas de agir, de novas atitudes dos diversos atores sociais, vendo ou procurando perspetivar a mediação como um intercâmbio que remova barreiras comunicativas e conclui antagonismos.

A mediação intercultural é para M. Emerique (2008):

Um processo lento e difícil, pois não basta colocar as pessoas em redor de uma mesa para que se dissipem as diferenças, são necessários muitos encontros para estabelecer um reconhecimento e respeito, em particular com aquelas pessoas que se sentem desvalorizadas e que têm o sentimento de serem desprezadas (Emerique, M. C., 2008, p. 34).

Neste ponto a mediação intercultural é uma ferramenta que adivinha de extremo valor e utilidade, dado que surge como a ajuda para a equidistância de ideias, o debate de valores e a existência de uma coabitação serena e consensual.

METODOLOGIA

DOS OBJETIVOS À METODOLOGIA

A PROBLEMÁTICA

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise.

No enquadramento teórico realizado, observou-se um conjunto de conceitos e ideias sobre a interculturalidade, a mediação ou as migrações, sendo que se referiram os aspetos mais relevantes para a mediação e para a interculturalidade, que pudessem ser um contributo pertinente para esta pesquisa. A sociedade atual continua a oferecer resistência na inclusão da diferença, do outro, na valorização do que é diferente e de tudo aquilo que possa representar uma possível ameaça à cultura vigente. Esse papel é confinado, muitas vezes e de modo quase exclusivo, à escola, que não pode pura e simplesmente colocar uma criança numa sala de aula e entender que está incluída. De acordo com Ricardo Vieira (1995, p. 143), “o modelo intercultural implica uma dialéctica em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. (...) O interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca”.

Assim numa perspetiva de aumentar o conhecimento científico sobre esta temática e melhorar a prática pedagógica, foi definida a seguinte questão de investigação: “De que forma os alunos luso venezuelanos se integram no sistema educativo madeirense e qual perceção que os próprios possuem sobre a sua integração socioeducativa?”

Depois de formulada a pergunta de partida, baseamo-nos nos dados recolhidos na pesquisa documental e revisão crítica da literatura, de forma a tornar a mais completa e profunda a informação sobre a problemática em questão.

O presente trabalho pretende dar resposta a uma problemática levantada, que, como tal, encerra um conjunto de objetivos, que pretendem compreender e ter uma perceção sobre a realidade que visa investigar. Deste modo, entre os objetivos que este trabalho preconiza, deseja-se:

- Identificar o tipo de apoio e colaboração que têm dos professores.
- Conhecer as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula.
- Conhecer o modo de comunicar dos professores com os alunos luso venezuelanos.
- Conhecer as perceções dos alunos luso venezuelanos sobre o trabalho realizado pela escola na sua integração.
- Compreender a perceção dos alunos luso venezuelanos sobre o trabalho realizado pela tutela educativa na sua integração no sistema educativo regional.
- Identificar práticas de mediação intercultural na escola.

Embora a intenção inicial fosse realizar o estudo com todos os discentes luso venezuelanos da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, tal ficou comprometido por vários motivos. Primeiro, pelo elevado número de entrevistas que teriam que ser realizadas e que, numa fase mais avançada, poderiam desvirtuar o universo do estudo e os resultados, além de uma morosidade dispensável em trabalhos desta natureza. Em segundo lugar, porque alguns dos alunos-alvo desta investigação acabam por sair do território insular ou deslocar-se para outros pontos da ilha.

A todos os sete alunos foi explicado o estudo, garantida a confidencialidade e apresentada a declaração de consentimento informado. Os participantes são todos residentes no concelho de Santa Cruz e alunos inscritos na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz. De seguida, caracterizaram-se os participantes em função da idade e habilitação académica.

Para a execução deste trabalho, privilegiou-se o paradigma hermenêutico-compreensivo, de descoberta, visto que a investigação é produzida no seio de um grupo. A escolha da metodologia para esta investigação teve em conta a singularidade do objeto em estudo,

sendo utilizado o paradigma hermenêutico, compreensivo, de descoberta, investigando um fenômeno na sua complexidade e contexto natural (Amado e Boavida, 2006). O método a ser aplicado é o estudo de caso, que permite mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância, no seu contexto natural.

A hermenêutica tem sido utilizada como base filosófica para variados estudos qualitativos, realizados tendo em conta a interação humana. Isto conduz a que a natureza destas ações, interações e interpessoalidade mais concreta e real, seja abrangente e remeta para processos interpretativos do investigador, para a importância do contexto na compreensão dos significados e no desenvolvimento de formas de atuação.

O paradigma hermenêutico é para Bleicher (1992):

A percepção de que as expressões humanas contêm componente significativa, que tem que ser reconhecido como tal, por um sujeito transposto para o seu próprio sistema de valores e significados (Bleicher, 1992, p.13).

Para a elaboração desta investigação aproveitei a circunstância de estar a dar aulas nesta escola e nos dois primeiros anos letivos ter sido professor de Geografia de uma turma de 7º ano e, no ano letivo seguinte, de 8º ano, em que foram colocados um conjunto alargado de discentes oriundos da Venezuela, jovens ainda em idade escolar, que acabaram por se ver incluídos em turmas regulares, em que a única diferenciação curricular a nível pedagógico foi a substituição d disciplina de Português por uma outra designada de Português Língua Não Materna (PLNM). Isso possibilitou que me relacionasse de uma forma direta com estes jovens e fosse percebendo a sua realidade tanto em contexto de sala de aula, como até nos vários espaços da escola, funcionando como um observador participante.

O que se pretende no presente trabalho é compreender os signos e as envolvências muito próprias e características de um determinado grupo de jovens e auxiliar a preparação e a estruturação de estudos e opções futuras no âmbito da descoberta e de teorizar sobre essa realidade que vamos encontrar. O que se torna essencial neste projeto é, por isso, a compreensão das ideias, das intenções, das opiniões, das percepções e perspectivas, que os alunos luso venezuelanos, desta turma, têm da sua integração

socioeducativa na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, bem como a relação com os seus pares e o modo como interagem. Procura-se, segundo J. Amado:

[...] na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procura-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem, e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes (Amado, J., 2013, p. 14).

No paradigma hermenêutico, fenomenológico-interpretativo, os fenómenos sociais são tidos como produto da interação dos indivíduos na sociedade. Tal é, segundo Boavida e Amado (2008), citado por J. Amado (2013):

[...] produto do mundo humano em que os objetos, as situações, as ações e as atitudes valem mais pelos contextos e interações que lhe dão sentido e validade, pelos significados culturalmente elaborados que possuem (Amado, J., 2013, p.15).

Neste paradigma o investigador deve nortear-se pela compreensão da realidade dos que nela participam, mas sem deixar de lado e descurar que ele próprio é um interveniente com as suas motivações e crenças, o que deve ser interpretado como sendo parte da realidade que está a investigar. A realidade social deve, por isso, ser decifrada de modo a que os indivíduos percebam ou sejam capazes de conhecer os significados da sua própria realidade cultural, vividas e entendidas, e sejam, também, eficientes no reconhecer das suas condutas, expressões e atitudes, sempre no quadro global da sua realidade social e cultural.

Com a revolução coperniciana, o individuo passou a ser o individuo o centro da construção do conhecimento, combatendo os dogmas e rebatendo conceitos científicos antigos. A desdogmatização científica com a sensibilidade, surge, então, com a sensibilidade, a recetividade e a capacidade de questionar conceitos e de receber e perceber representações, tanto pela forma, como pelo modo como somos afetados pelos objetos e as suas representações, surgindo, assim, o individuo como um sujeito

cognitivo. Com isto, não se busca uma interpretação mecânica da realidade e dos fenómenos a investigar, mas antes uma interpretação paradigmática que retenha o objeto da ciência no Homem e nas suas relações sociais.

O paradigma fenomenológico-interpretativo tenta obter respostas do social, concentrando as suas atenções e forças na compreensão das intenções e significações que lhe estão subjacentes. Sendo que cada paradigma elenca um conjunto de questões, de formulações e, no fim, de interpretações, entendo que faz sentido, nesta investigação, optar pelo paradigma hermenêutico, na medida em que estamos inseridos numa realidade social de inter-relações e ações pessoais que fomentam a interação em jovens, onde a mudança espacial e social, para lá da idade e do género, podem fazer a diferença, tanto na realidade a estudar, como até nos objetivos do estudo. De certo modo, este paradigma hermenêutico, fenomenológico-interpretativo tenta penetrar no mundo concetual destes jovens luso venezuelanos, no intuito de compreender o significado que atribuem aos acontecimentos do seu quotidiano. Os paradigmas científicos incidem na realidade investigada e na forma de proceder para se recolher elementos que possibilitem a obtenção do conhecimento. Neste sentido, o paradigma interpretativo-fenomenológico foi o utilizado nesta investigação para recolha de informação, na medida em que, segundo Amado e Boavida (2006, p.93) perspetiva “a natureza dos fenómenos sociais como resultantes de um sistema rico e variado de interações” e onde segundo os mesmos autores:

[...] onde em determinadas circunstâncias umas variáveis podem anular o efeito de outras, não fazendo sentido, por isso, considerá-las isoladas ou independentemente (Amado, J. & Boavida, J., 2006, p.93).

Este paradigma justifica-se pela necessidade de interpretar e compreender o fenómeno da problemática vivenciada pelos sujeitos, interagindo com eles no seu meio natural de vida, estudando a complexidade no seu meio, mas de modo a compreender, explicar e não verificar. Interessa interpretar o pensamento, opinião dos outros, perceber, compreender e interpretar as representações que o sujeito em estudo manifesta, adotando, assim, como método o estudo de cariz etnográfico.

Esta corrente de pensamento entende que o comportamento humano só pode ser percebido e interpretado de modo mais exaustivo e detalhado se se conseguir compreender o quadro social e axiológico dos atores e indivíduos a investigar.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida para esta investigação é de teor qualitativo, recorrendo-se ao estudo de caso e ao método etnográfico, através do qual se utiliza a observação direta em campo e as entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de melhor captar a cultura da equipa analisada.

O método etnográfico é um método de investigação que norteia a sua ação no contacto direto com os indivíduos e a sua realidade, que centra a sua atenção nos sujeitos e nas suas ações e interações. Segundo Frederick Erickson, citado por Silva (2003, p.28) “o que torna um trabalho interpretativo ou qualitativo é mais uma questão de focagem substantiva e de objetivos, do que os procedimentos de recolha de dados [...]”.

O método etnográfico elege duas técnicas de investigação: a observação e a observação participante. Segundo Liz Stanley, citado por Silva (2003):

Há etnografias, pois o simples termo etnografia [...] atua como uma patina que confere unidade [...] a diferentes preocupações, métodos e epistemologias. A etnografia pode existir como um método ou uma técnica [...] (Silva, P., 2003, p.29).

Para outros autores, como Faria, Lopes, Marques, Silva e Vieira (2016) a etnografia:

[...] tem o condão de não se remeter, segundo a simples interpretação do discurso dos sujeitos, mas incorporar, também, a observação das suas práticas, as quais, por vezes, podem entrar em contradição com o seu discurso (Marques, Faria, Silva, Vieira e Lopes, 2016).

A metodologia do estudo de caso permite-nos uma visão em profundidade de determinado contexto e dos seus significados, na sua complexidade, sendo utilizado como estratégia de investigação quando se pretende o estudo de um objeto particular e específico. Como nos refere Judith Bell (2010, p.23) “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”.

Com esta metodologia procura-se estudar, segundo Coutinho (2015, p.335) “o caso”. Nesta investigação “o caso” é um grupo de jovens estudantes lusos venezuelanos, provenientes da Venezuela e com pouco tempo de residência na Madeira, que por força das circunstâncias, tiveram de ser integrados no sistema de ensino da Região Autónoma da Madeira. Assim, esta metodologia procura auxiliar na recolha de informações que permitam compreender e interpretar as vivências deste grupo num dos seus pontos de vida quotidiana, ou seja, a escola.

Segundo Coutinho (2015, p.335) “a finalidade da pesquisa é, sempre, holística”. E de acordo com Creswell, citado por Coutinho (2015):

O estudo de caso é a exploração de um sistema limitado no tempo e na profundidade, através de uma recolha de dados profunda, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto (Coutinho, C., 2015, p.335).

Já para Yin, citado igualmente por Coutinho (2015):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão bem definidas e em que múltiplas fontes de evidências são usadas (Coutinho, C., 2015, p.335).

O estudo de caso é uma metodologia que tem uma forte componente descritiva, que pretende, de acordo com Yin, referido por Coutinho (2015, p.337) “explorar, descrever ou ainda explicar”. A opção pelo estudo de caso assenta nas características adaptadas à exploração de fenómenos contemporâneos da vida real, onde os limites entre o

fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (Baraño, 2004). O tema desta investigação enquadra-se com este tipo de investigação empírica, na medida em que se trata de uma ocorrência contemporânea inserida e vivida numa realidade social, que não pode ser controlada pelo investigador, mas que abre a possibilidade a uma observação mais detalhada de uma realidade concreta.

Para Bogdan e Biklen (1994):

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis sendo outros sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.... Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

Neste sentido, sendo o objetivo da investigação clarificar o que os contactos do campo revelam, o método utilizado para a formulação das questões será muito importante, ou seja, terá que haver muita clareza na formulação das questões (Flick, 2005).

Depois de formulada a pergunta de partida, baseamo-nos nos dados recolhidos na pesquisa documental e revisão crítica da literatura, de forma a tornar a mais completa e profunda a informação sobre a problemática em questão.

Inicialmente pensadas para dez alunos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a oito alunos luso venezuelanos, que possibilitou o aprofundamento de questões consideradas importantes para os mesmos. Nas entrevistas semiestruturadas houve a expectativa de que os pontos de vista dos sujeitos fossem mais facilmente expressos num contexto de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou questionário. A entrevista semiestruturada é uma variante da entrevista estruturada e da entrevista não estruturada, em que há “um compromisso entre a diretividade e a não diretividade”, ou seja, não é totalmente livre e aberta (comunicação informal entre entrevistador e entrevistado) mas também não é norteadas por uma quantidade de perguntas inflexíveis e pré-estabelecidas (Pardal & Lopes, 2011, p.86).

Tendo como ambição que os alunos participantes se expressassem o mais livremente possível, existiu sempre o cuidado de não deixar que o entrevistado se desviasse do

tema central: as suas perceções sobre a sua integração socio educativa no sistema de ensino regional.

A investigação qualitativa é um plano de investigação que não colhe unanimidade, nas suas técnicas e métodos, total entre autores e investigadores, como refere C. Coutinho (2015), citando Denzin e Lincoln:

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa. [...] Utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos (Coutinho, C., 2015, p. 328).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16)

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis sendo outros sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural... Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Bilken, 1994).

A investigação qualitativa é, para Coutinho (2015, p.328) “fazer descrições objetivas de um fenómeno ou determinar se esses fenómenos podem ser controlados através de determinadas intervenções”. Com estas opiniões, convergentes ou divergentes, a investigação qualitativa trilha o seu caminho, que se inicia por uma descrição do objetivo da pesquisa, que pode, ou não, ao longo da investigação ser alvo de mudanças e alterações, tanto no plano das técnicas a utilizar, como dos objetivos inicialmente definidos, à medida que se avança na recolha de dados e de informação.

De acordo com (Stake, 2009) a característica que distingue os estudos qualitativos é a sua ênfase na interpretação, ou seja, a interpretação não se limita à identificação de variáveis e ao desenvolvimento dos instrumentos antes da recolha dos dados, nem à análise e interpretação para o relatório. Em vez disso, dá-se ênfase ao intérprete, que no campo, observa os desenvolvimentos do caso e regista de forma objetiva os

acontecimentos, examinando os seus significados, e quando necessário orienta a observação para melhorar ou justificar esses mesmos significados, havendo sempre a possibilidade das perguntas iniciais serem alteradas ou substituídas a meio do estudo. Já Frederick Erickson (1986, cit. in Stake, 2009), afirmava que a característica principal na investigação qualitativa era a centralidade da interpretação e que as “descobertas”, serão mais “asserções”.

Os investigadores qualitativos são considerados não intervencionistas, uma vez que aferem sobre assuntos da vida pessoal. Eles procuram observar o que teria acontecido se não estivessem lá, no terreno, tentando não chamar a atenção para si próprio, procurando antes pontos comuns. “[...] Privilegiam a compreensão das relações interpessoais entre tudo o que existe” (Stake, 2009, p. 53).

Neste tipo de metodologia o instrumento principal de pesquisa é o próprio investigador, que interage com o campo e os seus membros como parte explícita na procura do saber, daí não existir a escolha de um número predeterminado de casos. (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). A categoria desta abordagem qualitativa serão as questões dirigidas aos alunos luso venezuelanos integrantes deste estudo através da entrevista semiestruturada.

Stake, (2009) afirma:

Os planos padronizados qualitativos exigem que as pessoas mais responsáveis pelas interpretações estejam no campo, a fazer observações, a exercitar uma capacidade crítica subjetiva, a analisar e a sintetizar, e durante todo esse tempo a aperceberem-se da sua própria consciência (Stake, 2009, p.55).

Para que a investigação avance, deve, num primeiro momento, ser gizado um plano ou projeto de investigação, em que um dos pontos mais relevantes é a seleção dos participantes, tal como é, ainda, extremamente importante a escolha das técnicas para a recolha de dados, onde se destaca a observação, as entrevistas e o estudo de caso.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Nesta investigação, e relativamente às questões dirigidas aos alunos, os dados foram adquiridos através de entrevista semiestruturada (Apêndice 3) numa perspetiva de conhecer a opinião dos participantes e uma vez que o objetivo era obter dados comparáveis de diferentes participantes (Coutinho, 2011).

As entrevistas semiestruturadas realizadas foram preparadas através de um guião e serviu de eixo orientador ao desenvolvimento das mesmas, não exigindo uma ordem rígida nas questões, permitindo ao entrevistado, falar abertamente, mantendo-se um grau elevado de flexibilidade. O entrevistador, por sua vez, procurou encaminhar a entrevista para os objetivos, sempre que o entrevistado se afastou dos mesmos, tendo sempre o cuidado de colocar as questões que o entrevistado não chegou por si mesmo, no momento mais oportuno e da forma mais natural possível. (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Já para Flick, (2005):

A conceção do guião de entrevista deve obedecer a quatro critérios: não diretividade, especificidade, amplitude e profundidade, e ainda a atenção ao contexto pessoal do entrevistado (Flick, 2005, p.78).

Na realização das entrevistas, que tiveram a duração de aproximadamente 30 minutos, tivemos presente, alguns cuidados, tais como: i) a utilização de uma linguagem simples e acessível ao entrevistado e ao seu meio sócio cultural; ii) o recurso a perguntas claras e abertas que permitam ao aluno falar francamente, tendo o cuidado de dirigir a entrevista para os objetivos que se pretendem; iii) a elaboração do guião com uma ordenação lógica. Para entrevista semiestruturada procurou-se este caminho. Neste tipo de entrevista, segundo Quivy e Campenhoudt (1992):

O investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. [...] Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente [...] O investigador

esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.194).

Optou-se pela entrevista como instrumento de recolha de informação por considerar ser o que melhor se adapta ao objetivo e contexto desta investigação. As questões foram delineadas com base na literatura e tendo em conta o universo da população que se pretendeu questionar. Foi sujeito a validação prévia. Após esta fase, foi realizado um pré-teste. Não tendo existido problemas de compreensão, considerou-se a versão final. Para a aplicação do guião, os alunos foram contactados e foi marcado um encontro em função da disponibilidade do participante e no local escolhido pelo mesmo.

Pardal e Lopes, (2011, p.86) consideram que, “a aplicação da entrevista exige uma preparação muito cuidadosa dos entrevistadores, tanto ao nível do conhecimento, como dos comportamentos necessários face ao entrevistado”.

As entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2020, mas dado o contexto pandémico, já foram por escrito. Após a realização das entrevistas, estas foram analisadas com a máxima fidelidade possível procedendo-se, de seguida à sua organização, tratamento e análise. Para a análise das entrevistas, utilizou-se o procedimento que melhor se adapta que é a técnica da análise de conteúdo. As categorias foram definidas à posteriori.

O método de análise de conteúdo constitui-se, de acordo com Bardin (1977, p.38) num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, podendo, igualmente, de acordo com Krippendorff, citado por Silva & Pinto (1986) ser definido como uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto. Já Guerra (2006) entende que:

[...]a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, I.C.,2006, p.62).

No caso específico das entrevistas, “trata-se de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo”. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.196).

Na perspectiva de Bardin (1977, p.38), a análise de conteúdo tem como finalidade “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998):

Melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (ou pelo menos algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.227).

APRESENTAÇÃO DE DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Necessitamos de uma visão de coexistência; nós pertencemos uns aos outros; não podemos fragmentar a realidade. O bem-estar «deste» é o bem-estar «daquele», de maneira que temos de fazer as coisas juntos. Cada parte é «nossa parte»; não há uma «parte má»”

Thich Nhat Hanh In Muldoon, B., 1998, El corazón del conflicto

Esta investigação corresponde a um estudo de caso sobre sete jovens estudantes, luso venezuelanos, inscritos numa turma de 8º ano de escolaridade, na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, na Região Autónoma da Madeira. Convém referir que, inicialmente, neste estudo de caso, estavam envolvidos dez jovens. Porém, já no mês de janeiro, dois destes estudantes emigraram para Espanha e o estudo focou-se em oito. Contudo, uma das jovens luso venezuelanas, já depois de responder à entrevista, e após o término das aulas, enviou-me uma mensagem, pela plataforma Teams, a dizer que não queria que a sua entrevista fosse alvo de qualquer estudo e que, por isso, não queria fazer parte desta investigação. Como é óbvio, a sua vontade foi respeitada e, conseqüentemente, o estudo passou a integrar sete estudantes luso venezuelanos.

Não se tratou de um trabalho fácil, na medida em que alguns destes jovens manifestaram, inicialmente, alguma resistência em participar neste estudo, mas, após algumas conversas e devidamente explicados os objetivos do trabalho, anuíram e envolveram-se no estudo, fornecendo informações importantes para a investigação e para o seu desenrolar.

O objetivo não é, não foi, nem será nunca, intrometer na vida privada de qualquer individuo, mas sim, conhecer a perceção destes sujeitos sobre o processo de acolhimento, integração, inclusão, bem como as relações e as vivências dos sujeitos em análise, de modo a perceber as suas ideias, ações e relações sociais e interpessoais,

conjugando-as, de forma a compreender como se constroem as vivências individuais e sociais de cada sujeito participante nesta investigação. Os seus contributos foram valiosos e de inquestionável importância, dado que permitiram desbravar caminhos e perspetivar horizontes e descobrir o que, do ponto de vista individual, cada indivíduo sente e verificar de viva voz as suas experiências em território madeirense e os seus comportamentos perante a nova realidade social e as instituições nas quais se relacionam e interagem no seu dia a dia.

Para que esta investigação pudesse ser uma realidade foi prestimosa não só a colaboração dos alunos luso venezuelanos inseridos numa das turmas do 8º ano, mas, também, a voz e a opinião do presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, que vê na escola *“um espaço de aprendizagem coletiva, um equipamento social onde convergem diariamente centenas de crianças, de diferentes idades, proveniências e estruturas sociais, mas também raças e credos³”*.

A este respeito o presidente do Conselho Executivo, a propósito dos estudantes vindos da Venezuela, entende que *“nunca pensou que regressassem tantos e com membros tão novos. Isto acabou por forçar as entidades regionais a darem uma resposta a vários níveis, fosse política, económica ou social. No entanto, também se teve que dar uma resposta em termos educativos, pois no espaço de um ano a Madeira recebeu 1200 jovens em idade escolar e tinha que os integrar no sistema de ensino regional.”*

Destes sete estudantes focados neste estudo de caso, destaca-se o facto de apenas um ser do sexo masculino e os restantes serem de sexo feminino. Por outro lado, a idade destes jovens têm um intervalo de três anos, já que oscilam entre os 13 anos, a mais nova, e os 16 anos, o estudante mais velho. Por outro lado, é pertinente referir que sendo todos oriundos da Venezuela, estes jovens têm, como é natural, personalidades distintas e maneiras de ser diversificadas, o que faz com que as formas de ser e estar, bem como as reações sejam diferentes de caso para caso, pese o facto de todos viverem a mesma experiência migratória, de carácter intercontinental, que os fez deixarem um conjunto de vivências, valores e realidades que foram confrontadas com a vinda para a ilha da Madeira. Aqui, a adaptação social foi sendo construída de forma gradual e com as

³ Todas as citações do presidente do Conselho Executivo contidas neste capítulo, foram retiradas da entrevista que segue anexa a este trabalho.

dificuldades próprias de quem é ainda criança, vem de um país diferente, uma língua diferente e uma referenciação cultural diferente.

Aliás, estas dificuldades de integração na nova realidade social já eram expectáveis e têm registo já na literatura científica, como, de resto, já aqui foi mencionado no capítulo dois desta investigação, através da voz de Ricardo Vieira (2009)⁴.

Através de entrevistas escritas, sete jovens estudantes luso venezuelanos e o presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz dão as suas opiniões e impressões sobre a sua integração na escola e a perceção que têm dessa mesma integração. Por outro lado, esta análise é observada por mim, já que enquanto professor na escola e professor desta turma de 8º ano onde estão inseridos este grupo de oito alunos, pude observar alguns comportamentos, tanto deste grupo, como de outros alunos da escola.

No fundo, sendo motivada por causas económicas e sociais, a migração destes jovens luso venezuelanos é um exemplo, do que já tinha sido referenciado no primeiro capítulo desta dissertação, ou seja, trata-se de uma migração de uma população muito jovem, vinda de países em desenvolvimento, empreendendo deslocações em condições difíceis e, neste caso, quase imediatas. É a consequência da crise económica que tem assolado o mundo e que nos países em desenvolvimento tem uma evolução mais célere e, em regra, mais tumultuosa.

Os jovens luso venezuelanos presentes neste estudo são, como já foi referido, todos estudantes de uma escola madeirense, no caso a Escola Básica e Secundária de Santa Cruz. Começando pelo estudante mais novo, em termos etários, tem 13 anos de idade e está na Madeira há um ano e oito meses e o mote da sua vinda foram, segundo o próprio *“problemas sociais e económicos que existem na Venezuela. E como tínhamos família na Madeira, os meus pais decidiram enviar-me para cá.”* Veio com mais dois irmãos e com o pai.

O estudante mais velho envolvido neste estudo tem 16 anos de idade e reside na Madeira há nove meses e é um dos estudantes que vive há menos tempo na Região. Veio acompanhado pelos dois irmãos e pela mãe. O pai ficou na Venezuela a assegurar

⁴ Ver Enquadramento Teórico, Capítulo 2, p.13

o negócio comercial que possuem. O motivo da sua migração foi a instabilidade política e a insegurança que se começava a fazer sentir naquele país da América do Sul.

Um outro estudante participante neste trabalho tem 14 anos de idade e vive na Madeira há já dois anos, tendo vindo com os pais. O mote da vinda foi, uma vez mais a situação económica, social e política venezuelana, como o próprio refere “*porque as condições de vida eram melhores em comparação às da Venezuela e conhecíamos mais ou menos a ilha.*” Trata-se de uma estudante muito tímida, com grande propensão a isolar-se e em se refugiar no seu mundo e no seu próprio canto.

Também nesta investigação encontra-se uma estudante, com 14 anos de idade, menciona a vinda para a Madeira devido ao facto de “*a situação na Venezuela estava a piorar e a decisão foi vir aqui um lugar onde não havia perigo e um lugar onde tínhamos uma língua mais conhecida.*” Veio acompanhada pelos pais, sendo que já reside na Madeira há dois anos e três.

Igualmente, integrantes deste estudo, está uma outra estudante, também com 14 anos de idade, que veio para a Madeira devido à “*a falta de segurança (ameaça de sequestro) e buscando uma melhor qualidade de vida.*” Esta aluna veio acompanhada pelo pai e pela mãe e reside na Madeira há um ano e três meses.

Neste grupo encontramos, ainda, uma outra aluna envolvida nesta investigação tem, igualmente 14 anos de idade, e veio com os pais e a irmã, porque “*a situação estava cada vez pior, não tinha segurança, nem comida, etc, então os pais decidiram vir viver para aqui.*” Vive na Madeira há dois anos e dois meses.

Uma das participantes mais jovens integrantes deste trabalho tem, também, 14 anos de idade e veio para a Madeira porque “*tenho uma vida melhor, um futuro melhor, segurança e gostei é por isso que fiquei aqui para morar*”. É uma das duas alunas deste grupo que reside há menor tempo na ilha da Madeira, sendo que está, apenas, há sete meses e entrou no sistema de ensino no princípio do mês de dezembro, quase no final do primeiro período letivo.

Por fim, mais uma jovem estudante com 14 anos de idade, que vive na Madeira há oito meses e que veio com a mãe, ficando o pai na Venezuela. O motivo foi a crise

económica e social e a insegurança e criminalidade que cresce e que foi sentida pela família no seu supermercado, alvo de roubos e de pilhagens.

No que toca aos dados recolhidos, em consequência das entrevistas realizadas a estes oito estudantes luso venezuelanos, verificam-se algumas sintonias, mas também algumas discrepâncias, face a situações iguais que todos vivem e às quais todos estão sujeitos. Porém, como se constata, nem todos têm igual perceção dos fatos vividos e das experiências sociais em que se envolvem.

Num primeiro momento, importa referenciar desde logo o agregado familiar. Nem todos vivem numa família tradicional, com pai e mãe e irmãos. Porém, a maioria deste grupo vive com os progenitores e irmãos. Na verdade, cinco vivem inseridos numa família tradicional.

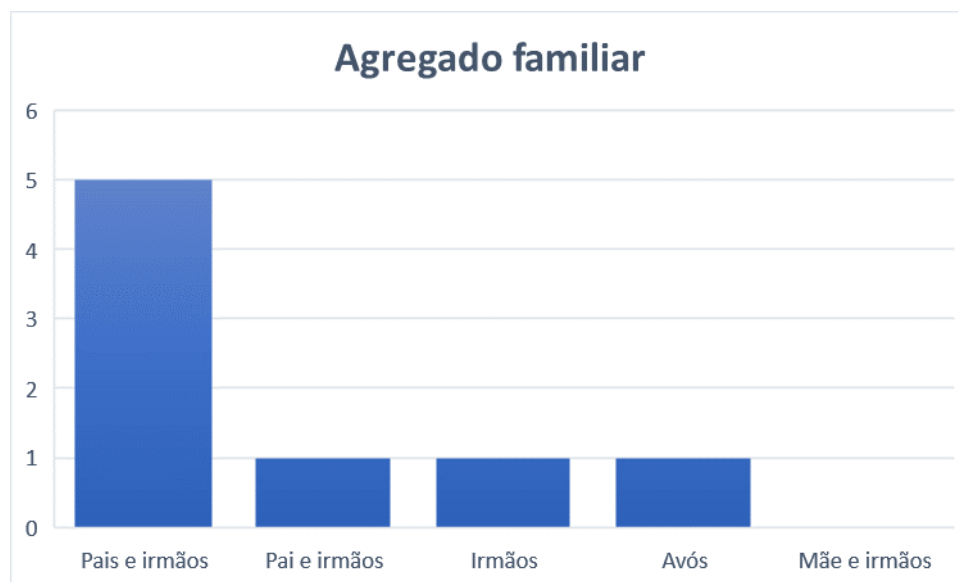


Gráfico 1- Composição do agregado familiar

No que concerne às razões para sair da Venezuela e vir para a Região Autónoma da Madeira, prendem-se todas com questões de natureza socioeconómica e, ainda, com questões de índole política, sobretudo devido à forte instabilidade política que grassa naquele país sul americano. A verdade, é que esta instabilidade atingiu toda a população venezuelana e, especialmente, as comunidades economicamente mais favorecidas, pelo que os emigrantes, e em especial, a comunidade madeirense foram um dos alvos da

crecente criminalidade e violência que se fez e faz sentir naquele país, visto serem detentores de pequenos negócios de distribuição, como supermercados e mercearias.

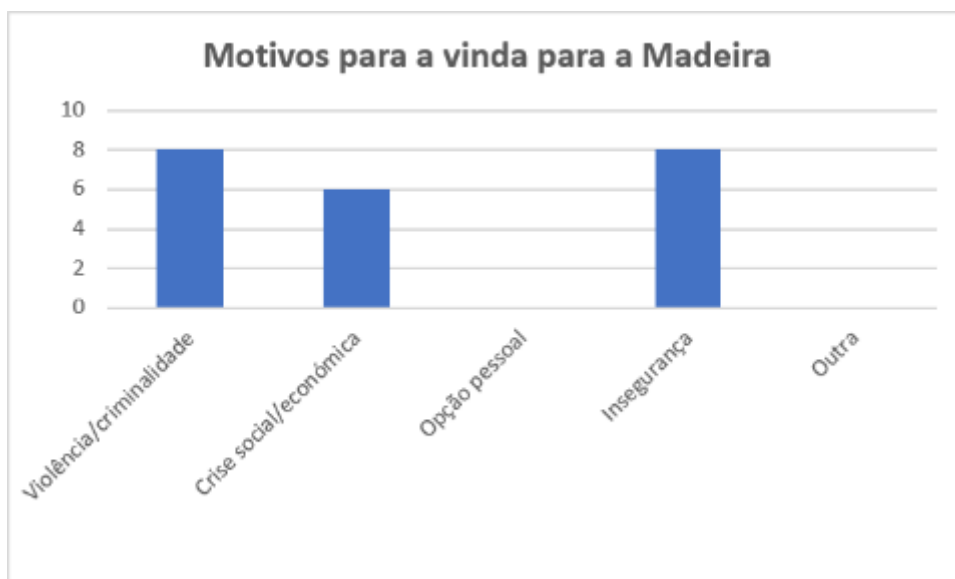


Gráfico 2 – Motivos para a vinda para a Madeira

Como se pode constatar, os sete estudantes luso venezuelanos são unânimes em apontar a violência, a criminalidade e a insegurança como fatores motivadores para que os seus pais se decidissem por fazê-los vir para Portugal, um país distante, num outro continente, onde aproveitaram a existência de ligações familiares para trazerem os filhos para um ambiente de maior segurança. Um destes jovens afirma mesmo que a situação limite *“foi a falta de segurança (ameaça de sequestro)”*. Conforme se constata no gráfico, nenhum dos progenitores planeou esta vinda para a ilha da madeira como um projeto de vida pessoal, sendo este processo forçados pelo ambiente político e de insegurança que aí se vive. A única mitigação em todo este processo foi o facto de poder trazer estes jovens para um território onde permanecem ligações familiares, como atestam alguns destes jovens, quando afirmam *“como tínhamos família na Madeira, os meus pais decidiram enviar-me para cá.”*

Mas se esta vinda se processou de forma mais ao menos pragmática e sem grandes

problemas na sua exequibilidade, o mesmo já não se pode dizer destes jovens que, entrando num país diferente, de um continente também diferente e com uma cultura diferente, sentiram alguns constrangimentos e dificuldades típicas de quem vive estas mudanças e até próprias da sua idade.

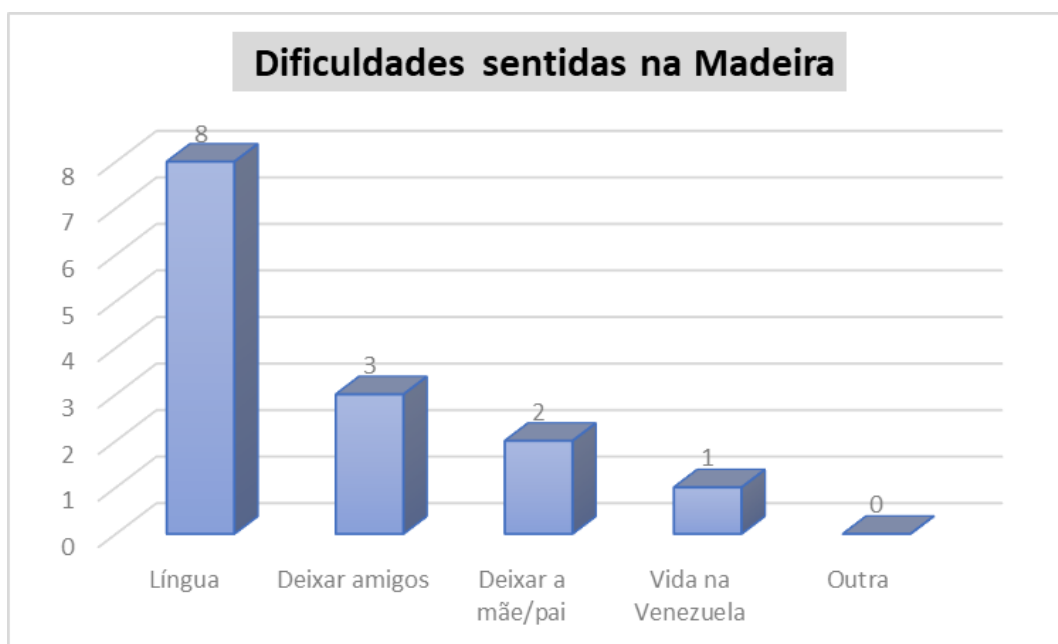


Gráfico 3 – Dificuldades sentidas na Madeira

Assim, observa-se que todos os jovens luso venezuelanos são unânimes em reconhecer que a língua portuguesa foi o grande obstáculo que enfrentaram desde o início do seu percurso de vida na Madeira. Aliás, são vários os testemunhos nesse sentido, quando dizem *“Tive e tenho muita dificuldade em falar o português.”*, refere um dos jovens, ao passo que uma outra estudante menciona que *“não falava muito bem o português e, já que sou tímida, dificultava-me em conseguir amigos.”*

Estes são alguns exemplos da barreira linguística sentida por estes jovens e que dificultaram a integração nos diferentes espaços sociais em que se foram inserindo, desde logo, o espaço familiar e, posteriormente, o espaço escolar e o espaço da sala de aula.

Oferecida uma primeira impressão do grupo em estudo e dos motivos para a sua vinda para a Região Autónoma da Madeira, é importante observar a impressão que do outro

lado, a escola, na pessoa do seu responsável máximo – o presidente do Conselho Executivo – tem destes alunos luso venezuelanos, das dificuldades sentidas e da integração que têm no espaço escolar por si dirigido.

Para o presidente do Conselho Executivo *“da parte dos alunos, daqueles com quem falei e falo e dos encarregados de educação com quem mantive algumas conversas, o senão foi, igualmente, a dificuldade de comunicação inicial. No início, houve algumas dificuldades na comunicação, pois para quase todos eles esta vinda para a Madeira foi a primeira e, por isso, o primeiro contacto com a língua portuguesa, com a maneira de ser e com a cultura portuguesa e madeirense, em particular”*.

Há uma evidente sintonia nas dificuldades que o presidente do Conselho Executivo aponta e aquelas que foram referidas pelos estudantes luso venezuelanos, já que ambas as partes referem a barreira linguística como o principal obstáculo sentido ao pisar solo madeirense. Porém, não deixa de transparecer alguma relativização por parte do responsável escolar dessas dificuldades, em contraponto com o modo assertivo e generalizado como essa dificuldade foi referida por todos os jovens luso venezuelanos envolvidos nesta investigação. Se para o primeiro foi, apenas uma dificuldade “inicial”, para os estudantes foi um obstáculo difícil de ultrapassar, como se vê nas entrevistas realizadas. Uma das alunas declara, a este respeito, *“Tive e tenho muita dificuldade em falar o português. Entender já vou entendendo melhor, mas falar continua a ser difícil.”* Um outro jovem aluno luso venezuelano integrante do presente estudo menciona que *“Custou-me muito porque é uma língua diferente da Venezuela”*.

Neste ponto das dificuldades sentidas, constata-se que há uma discrepância entre o que é sentido e vivido pelos alunos luso venezuelanos e o que é percecionado pela direção da escola. Ao longo da entrevista, o presidente do Conselho Executivo quase não aponta momentos de interculturalidade, para além da língua. Não deixa de ser curioso reparar que para o presidente de uma escola onde existem alunos luso venezuelanos, discentes originários da China, filhos de pais chineses e alguns alunos da Europa de Leste, o máximo responsável da escola não encontre situações de interculturalidade, nem que seja pelo prisma de um momento mais tenso ou eventual foco de conflito. Sobre o tema, Xesus Jares (2007) entende:

É evidente que um dos grandes conflitos que se colocam na atualidade é precisamente esta relação

igualdade/diferença. Partindo dos pressupostos de uma educação democrática e comprometida com os valores da justiça, da paz e dos direitos humanos, temos de enfrentar esta diversidade exigindo os apoios necessários, mas nunca favorecendo políticas de segregação no interior das escolas (Jares, X., 2007, p.161).

Dos sete alunos luso venezuelanos presentes nesta investigação, há pontos coincidentes, opiniões que convergem, mas, também, episódios que não são sentidos ou até vividos de um mesmo modo. Para isso, julgo que muito contribui, o espaço temporal de residência na Madeira e até, o agregado familiar que viajou com estes alunos e que presentemente com eles coabitam. Se a questão linguística já foi vista e afirmada como obstrução e as dificuldades que estes jovens experimentaram no espaço escolar, concreto.

Referenciando este género de casos, Ana Vieira entende que, “*a frequência da escola para todos tem como consequência direta a transformação dos problemas sociais em problemas escolares (...)*” (2011, p. 41).

Para o presidente do Conselho Executivo as únicas dificuldades que os estudantes luso venezuelanos sentiram, no espaço escolar foi a dificuldade com a língua portuguesa, disso dando conta na entrevista realizada, por escrito. Deste modo, foi questionado:

I - Considera que houve dificuldade no processo de integração/inclusão dos alunos luso venezuelanos na escola. Porquê? (Dificuldades por parte da escola e dificuldades por parte dos alunos)

O presidente do Conselho Executivo respondeu:

P - Não. *Pessoalmente, considero que estes alunos, tirando a questão linguística, não sentiram dificuldades de integração na escola. E porquê? Porque a direção procurou ter em conta a preocupação dos pais, a situação de emergência social e as necessidades destas crianças e das suas famílias. Não podemos ser insensíveis a tudo isto e, nesse sentido, tomamos as medidas que consideramos adequadas á sua plena integração e inclusão. Tanto que estes jovens chegaram, maioritariamente, o ano passado e a questão linguística não se coloca. As suas avaliações são muito positivas, havendo alunos que se destacam nas turmas pelo seu desempenho escolar, sinal de que*

a integração se fez de modo natural, sem pressas e com o ritmo muito próprio que cada indivíduo tem.

Ainda sobre o tema, voltou a ser questionado:

I - Que dificuldades sentiu na sua experiência com estes alunos ao longo do ensino-aprendizagem?

Perante a questão levantada, disse:

P - Eu, pessoalmente, não senti dificuldade nenhuma, pois não lhes dou aulas. Lembro-me, de há uns 25 anos ter tido uma turma com dois alunos brasileiros e, também aí, a grande dificuldade era a comunicação. Pese falarem português, se falasse como falo normalmente, eles não entendiam. Então, quando expunha matéria ou lhes colocava alguma questão, falava um pouco mais lentamente e a olhar para eles.

Quanto a estes alunos oriundos da Venezuela, e como já referi atrás, não senti qualquer dificuldade inultrapassável, para além da barreira inicial da língua. Quanto ao resto só tenho a elogiar o seu desempenho escolar e a sua educação e civismo.

É certo que todas as escolas têm os seus problemas, as suas limitações, por muito boa vontade que haja por parte das suas direções em resolver todo o tipo de constrangimentos que surgem. No entanto, sabemos que nem sempre é possível, seja por fatores endógenos, seja por fatores exógenos. Daí que seja igualmente importante que as escolas consigam identificar as suas questões mais complicadas, para conseguirem dar uma resposta o mais atempada e correta possível.

Neste estudo, os alunos têm uma posição mais abrangente das dificuldades que vivem ou viveram num determinado momento na escola e que é mais vasta do que a observada pelo presidente do Conselho Executivo. A questão formulada aos jovens alunos foi:

I - Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

As respostas conseguidas foram:

A1 - Fui recebido mais ou menos. Os meus colegas me viam como um invasor, um estrangeiro, mais um que vinha da Venezuela para cá falar espanhol. Eu disse

realmente não gostei. Mas gosto muito da escola, é grande, tem boas salas, os professores são bons e é muito bonita.

A2- *O primeiro que pensei foi que a escola era grande, as pessoas que me receberam melhor foram as Venezuelanas pois me ensinaram a escola, os outros colegas e outras coisas. Tive muitos problemas para perceber o que os professores estavam dizendo, então tinha de perguntar a mis colegas venezuelanas.*

A3- *A Escola Básica e Secundaria de Santa Cruz não esta tao mal. É uma boa escola, com bons professores. Eu considero que fui recebida muito bem, todos perguntavam se eu já sabia falar português, queriam que falasse espanhol e que contasse como era a Venezuela; os professores também foram muito bons quando cheguei. Passei por muitas dificuldades, sobretudo pela discriminação, mas com o tempo soube defender-me pela minha própria conta e soube superar as dificuldades.*

A4 - *Em relação a escola é boa, enquanto aos colegas de turma já não se pode dizer o mesmo (tirando alguns que me receberam bem). Com os professores só tive dificuldade com a professora de Inglês e a de História.*

A5 - *Desde o inicio gostei da escola só não queria ir porque tinha medo e desconfiança, não queria ficar sozinha, no primeiro dia fomos bem recebidos pelos colegas da turma depois as coisas cambiaram não sei porque depois não gostavam de nos foi como por etapas num momento gostavam de nos noutro já não, mas também tibemos algumas brigas com alguns colegas da turma um colega que também era estrangeiro como nos mas não era da Venezuela e também tibemos alguns encontros com alunos de outras turmas de outros anos mais pequenos que nos e mais grandes que nos não foi fácil mas hoje já não é assim tão forte como quando estávamos no 7º mas seguem havendo estes encontros de outros alunos não pertencentes a nossa turma que ainda fazem isto*

A6 - *As dificuldades eram que, quando cheguei, não entendia português e não sabia falar, por isso foi difícil para mim com os professores e o que experimentei foi o que era estranho na sala porque eram novos amigos e quando os portugueses falavam não os entendiam.*

A7- Os colegas não gostam de nós, são xenófobos, os professores são boas pessoas e tratam-nos bem. As dificuldades que tive são: não falava muito bem o português e, já que sou tímida, dificultava-me conseguir amigos.

Numa análise mais metódica observa-se que para uma mesma interrogação sobre dificuldades sentidas na escola pelos alunos luso venezuelanos, obtém-se considerações diferentes e perceções diferenciadas. Para o diretor, as dificuldades existem, mas esgotam-se na dificuldade em dominar o português, enquanto do lado deste grupo de estudantes, alvo desta investigação, as dificuldades sentidas com a língua começaram com a chegada à Madeira e continuaram nos diferentes espaços de interação pessoal e social, de convivência diária, como é o caso da escola. Porém, é, também aqui, neste lugar, que os discentes dizem ter uma perceção do comportamento dos colegas de turma em relação a si, de distanciamento e até de xenofobia, como alguns fizeram questão de dizer e reforçam em mais algumas intervenções ao longo das suas entrevistas.

Não deixa de ser perturbador ver jovens a dizerem-se vítimas de atos de discriminação social e até de xenofobia, mas autores como Xesus Jares defendem que,

“... conviver não significa a ausência de conflitos, nem deve ter por objetivo eliminá-los...” (Jares, X., 2002, p.89).

DA VIVÊNCIA À INTEGRAÇÃO

“A gente nova adapta-se depressa, dizem os que se ofuscam com as roupagens do novo mundo que, depois de um mês, observam nos filhos. Adaptam-se depressa, sim, mas à custa de muita vergonha, de muita confusão e de muitos valores perdidos.”

(Cunha, 1997)

No espaço escolar interagem diversos atores com papéis definidos e uma ação própria que acabam por se relacionar. Deste modo, alunos, professores e pessoal não docente interagem, cada um com níveis de desenvolvimento distintos, com histórias, experiências e contextos de vida diferentes. É, precisamente, na interação destes atores que se constrói a identidade da comunidade escolar e se reconstróem as identidades dos alunos durante o processo educativo. E este cenário não pode nem deve ser ignorado pelas escolas, seja pelos seus responsáveis, seja pelos professores, que diariamente desenvolvem o seu trabalho com os mais jovens.

Aliás esta posição é reforçada por Vítor Manuel de Almeida (2009), que defende:

O conhecimento das condições de socialização dos alunos (modos de vida, práticas sociais e culturais, motivações e necessidades destes e respetivas famílias) é condição necessária para a execução de práticas pedagógicas que assumem como missão a alteração daquilo a que Bourdieu designa como «causalidade do provável» ... (Almeida, 2009, p.25).

Sobre a integração dos alunos luso venezuelanos na escola, foram lançadas, ao presidente do Conselho Executivo, um conjunto de interrogações sobre essa matéria que tiveram respostas muito concretas e uma visão muito definida.

A pergunta formulada foi:

I - Na sua opinião, os alunos venezuelanos estão, em geral, incluídos? Há alguma diversidade na unidade cultural da escola? Ou ainda falta algo para fazer?

A resposta obtida foi:

P - *Na minha opinião os alunos luso venezuelanos estão completamente integrados e incluídos. Têm tendência para andarem entre si, em grupo, mas vê-se alguns miúdos, mais sozinhos, que não são oriundos da Venezuela, nem têm qualquer ligação aquele país, a andarem e a privilegiarem a companhia destes colegas luso venezuelanos, sinal de que se integraram, mas também porque gostam de se integrar e são acolhedores com quem os tenta integrar e incluir. E essa primeira fase nasce logo com os seus pares. Muitas vezes, quando chego à escola encontro estes alunos sentados com outros colegas de turma ou a brincar no campo. Apesar de tudo, não ignoro que alguns destes*

jovens, sobretudo os que vieram mais recentemente, têm alguma dificuldade em entender o Português, o que leva a que entre eles dialoguem em castelhano. Porém, considero que o espaço destes alunos está perfeitamente encontrado no meio escolar e é reconhecido por todos os componentes da comunidade educativa. Aliás, o projeto educativo da escola contempla a diversidade cultural como um dos seus pontos e uma das suas metas.

Percebe-se que para a direção da escola a integração destes estudantes é plena e total, especialmente porque não tem queixas destes alunos em relação a comportamentos menos adequados ou sequer em relação às turmas onde estão inseridos. O único senão continua a ser a dificuldade na língua portuguesa. Por outro lado, o presidente da direção escuda-se no Projeto Educativo da escola para justificar esta plena integração, na medida em que essa pluralidade de ideias, de pessoas, raças e credos está plasmada nesse Projeto Educativo da escola.

Mas será essa integração real no quotidiano dos alunos luso venezuelanos? Também a estes, essa questão foi levantada.

I - Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma)

As respostas dos discentes foram:

A1- *A verdade é que desde que cheguei os meus colegas venezuelanos me receberam muito bem e isso faz-me sentir muito bem integrado. Com os portugueses não falo muito, mas eles também não falam connosco. Mas não me importo, desde que os venezuelanos se falem e passem tempo juntos.*

A2 - *Eu gosto da minha turma, não de todas as pessoas da turma mas sim da maioria. Não me sinto integrada e os poucos amigos que tenho da turma são os venezuelanos. O ano passado eu sim me sentia discriminada, mas agora não tanto.*

A3- *A minha relação com a turma é normal. Às vezes falamos entre nós, outras vezes não, mas sempre estamos distanciados: eles num lugar, nós noutra e digo nos pelos outros alunos venezuelanos. No caso da integração eu sim acho que estamos integrados porque se não estivéssemos integrados não falávamos com eles. Sim tenho amigos na*

turma quase todos venezuelanos. A exceção é uma pessoa e essa é a Judite. Agora não sento a discriminação que sentia antes já que os portugueses nos começaram a aceitar como somos.

A4 - *A relação que tenho com a turma não é muito boa que se diga, de gostar da turma eu gosto agora se eles gostam de mim não sei, deves em quando sim me sinto discriminada porque algumas das pessoas da turma fazem brincadeiras que não caem bem e me humilham.*

A5 - *Sim, gosto da turma é uma turma muito divertida, mas, às vezes, temos alguns problemas. Sinto-me integrada, muito mais integrada do que o ano passado. Sim, tenho amigos na turma, quase todos venezuelanos, à exceção de uma pessoa. No princípio, sim, sentia-me discriminada, mas depois conheci outras pessoas e a discriminação começou a diminuir e hoje já praticamente não a sinto.*

A6- *O relacionamento com meus colegas de classe é bom, eu gosto da aula, e sim me sinto integrada, e tenho vários amigos venezuelanos na aula.*

A7- *Com os meus colegas, antes não gostava nada deles, mas agora gosto um pouco mais. Não me sinto tão integrada, talvez um pouco e sinto-me discriminada. Tenho amigos na turma, a maioria venezuelanos e só uma pessoa portuguesa.*

Entre respostas mais elaboradas e menos expansivas, considerações mais ou menos lacónicas, é possível retirar das respostas deste grupo de estudantes luso venezuelanos que a relação entre os pares, na turma, não é a ideal. Pese a variedade de respostas emitidas, todas deixam, contudo, transparecer alguns sentimentos, mágoas, mas, também, formas de estar perante a nova realidade social. Assim, é notório que, neste grupo de jovens, existem cinco indivíduos que afirmam gostar da turma, mas, apenas, porque lá encontram os colegas e amigos também provenientes da Venezuela. Refugiam-se na afinidade cultural e é aí que se enquadram, onde querem estar e onde se sentem bem, sendo esta a forma que respondem à aculturação que vivem. Trata-se de um modelo do «monocultural de acordo com a cultura de partida⁵», em que privilegia uma dimensão axiológica original que os leva a viver de acordo com a cultura de

⁵ Modelo abordado no livro “Partir, Chegar, Voltar... Reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal”; Vieira, Ricardo, Margarido, Cristovão e Marques, José Carlos, p. 45

partida. Vive as suas origens, as suas raízes o que o pode levar a rejeitar a cultura da área de chegada, da qual se pode tentar excluir ou nem sequer querer fazer parte, como parece ser o caso de pelo menos dois destes jovens luso venezuelanos. Neste âmbito também surgem com evidência duas alunas que ao longo da sua entrevista se posicionam no modelo «trânsfuga intercultural⁶», já que ambas parecem coexistir entre dois mundos, o mundo cultural edificado desde o berço e o mundo real, imediato que as impele numa vivência quotidiana, num outro espaço e numa outra língua, que, no entanto, não rejeitam, mostrando, antes, uma abertura a essa nova dimensão espaço-cultural. Não rejeitam a cultura de origem, mas vivem a cultura da sociedade de acolhimento, conseguindo interagir com os colegas luso venezuelanos, mas, também, com os novos colegas portugueses, vivendo de forma simultânea o «nós» e o «eles».

Por outro lado, não pode deixar de ser referido o número de alunos que, num momento inicial afirma algum distanciamento em relação aos colegas de turma e destes em relação a este grupo de indivíduos que está a ser investigado. As diferenças culturais acentuam a desconfiança e o modo como uns e outros se posicionam. Sobre estas diferenças, escreve Jares, citando Apple (2002):

A escola como instituição nem é desprovida de conflitos, nem se limita a reproduzir a ideologia dominante [...], mas simultaneamente também produz conflitos culturais, políticos e económicos muito reais no interior e no exterior do nosso sistema educativo (Jares, X., 2002, p.76).

Num outro prisma de análise, estas opiniões, sensações e perceções são, também, algo que os migrantes sentem, quando chegam a um novo país e, em concreto, a Portugal. Isso mesmo é descrito por Verónica Policarpo e João António (2011), quando defendiam:

Ser migrante, estar fora do país de origem, proporciona experiências, nomeadamente no contacto com os nacionais do país recetor, que diferem largamente, em tipo e

⁶ Terminologia utilizada no livro “Partir, Chegar, Voltar... Reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal”; Vieira, Ricardo, Margarido, Cristóvão e Marques, José Carlos, p. 46

intensidade, entre indivíduos [...] (António, J., & Policarpo, V. 2011, p.3).

Num outro âmbito, mais pedagógico, e concretamente sobre a relação com os professores e este grupo de alunos, as visões também tendem a surgir com algumas diferenças entre os jovens estudantes luso venezuelanos. Já para a escola a relação é prometedora, conforme se pode ver na questão formulada:

I - Como descreve a relação entre os alunos luso venezuelanos e professores e vice-versa?

P - A relação entre os alunos luso venezuelanos e os professores é muito boa. Todas as conversas e diálogos que mantenho com os professores destes alunos e com os próprios discentes me indicam isso. E encontro várias razões para isso: primeiro, porque estes alunos vêm de um sistema de ensino que estimula o estudo, o conhecimento e a curiosidade e aqui também o encontraram. Depois, nota-se que são jovens que gostam de aprender, que procuraram integrar-se o mais rapidamente possível, de forma a conseguirem estar o mais integrados possível e da forma mais célere.

Da parte do pessoal docente, e em concreto numa turma de oitavo ano onde se encontram 8 alunos luso venezuelanos e outra de décimo ano, com 5 alunos, a informação que tenho dos professores e dos diretores de turma, é que os alunos não apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que a única coisa menos positiva que me foi reportada foi a barreira linguística inicial.

Da parte dos alunos, daqueles com quem falei e falo e dos encarregados de educação com quem mantive algumas conversas, o senão foi, igualmente, a dificuldade de comunicação inicial. No entanto, de ambas as partes a relação é muito boa, tanto no plano pedagógico, como no plano das relações interpessoais. E é isso que se deseja.

Para o grupo de jovens em investigação a questão foi igualmente levantada, procurando descortinar a relação que têm com os professores.

I - Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem-estar, falam consigo fora das aulas, etc).

As respostas dadas foram:

A1 - *A verdade é que quando cheguei gostei muito da forma como os professores me tratavam e perguntavam se eu entendia o que diziam ou entendia a turma, o que os meus colegas diziam, comentavam ou perguntavam.*

A2 - *A relação que tenho com os meus professores é boa, a maioria preocupam-se com o meu bem-estar sobre tudo por eu ter diabetes, isso acho eu. Só há uma professora que atualmente não gosto, as vezes sinto que ela me odeia, mas a maioria dos professores são bons e agradáveis.*

A3 - *Os professores são muitos bons comigo alguns falam comigo fora das aulas outros são só cumprimentos. Mas há uma professora que já é uma mãe para nos venezuelanos na escola e essa professora é a proff de PLNM. Ela é muito boa pessoa não há nem um só momento que ela não pergunte como estamos. Para nós, ela é como a nossa mãe portuguesa.*

A4 - *A relação com alguns professores é muito boa, eles preocupam-se connosco e deves em quando se os encontrarmos nos intervalos, cumprimentamo-los. Não havia muito esse hábito na Venezuela.*

A5 - *Alguns são mais simpáticos que outros, mas têm-nos apoiado e ajudado. Nem todos falam connosco e nem sempre falam quando nos veem nos corredores ou noutra sítio da escola.*

A6 - *Os professores que estão comigo sim são amigáveis. Quando saímos das aulas, eles dizem. “Você entende?”. Falam comigo fora das salas de aula.*

A7 - *Com os professores, são simpáticos, atentos, trata-nos bem, às vezes falam comigo fora das aulas, preocupam-se com o meu bem-estar.*

Na relação entre os alunos luso venezuelanos e os seus professores impera o bom relacionamento. Aqui, há que realçar a coincidência de opiniões entre a direção da escola e estes jovens. Efetivamente não parece ser pelos docentes da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz que os estudantes provenientes da Venezuela não terão uma adaptação positiva e uma inclusão e integração na sociedade favorável. Bem pelo contrário. É elogiada a postura dos docentes, a sua forma de dialogar com os alunos, as

interrogações constantes sobre se compreendem o que está a ser dito e transmitidos nas aulas.

Trata-se de uma convivência natural, mas reforçada pela necessidade social e educativa de um grupo de jovens, culturalmente deslocados na nova realidade social, em que um primeiro passo é dado por alguém que trabalha com esses temas. É essa convivência que já Xesus Jares (2007) focava ao dizer:

O respeito é uma qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência democrática num plano de igualdade, tendo implícita a ideia de dignidade humana (Jares, X., 2007, p.34).

Da leitura das entrevistas e das sinopses realizadas ressalta o bom relacionamento entre este grupo de jovens luso venezuelanos e os seus docentes. Porém, interessa aquilatar, sobre as estratégias pedagógicas que os professores desenvolvem nas suas aulas, em relação aos indivíduos em estudo, de forma a poder retirar alguns indicadores sobre as práticas letivas adotadas e ministradas na sala de aula. Para que tal fosse uma realidade a questão foi, por isso, formulada e levantada:

I - Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos.

As respostas obtidas foram:

A1 - *Alguns professores tiram um tempo da aula para explicar bem o que não entendemos e, assim, podermos entender melhor a matéria que se deu na aula.*

A2 - *Acho que não fazem nenhuma atividade especial, ou eu não me lembro de nenhuma.*

A3 - *Alguns professores como a Prof. Ana Cristina fazem atividades como festas, saídas e convívios connosco coisa que é muito divertida, porque podemos demonstrar coisas tradicionais da Venezuela como a comida e também podemos conhecer melhor Madeira.*

A4 - *Nós realizamos mais, visitas de estudo e praticar a leitura/escrita.*

A5 - Com a professora Ana Cristina Figueiredo fizemos atividades como ir ao parque temático de Santana, ir ao teatro, fomos ao Funchal, também fizemos atividades na escola como convívios, fizemos atividades com os meninos da unidade especializada e nas aulas de português íamos a vila de Santa Cruz para anotar vocabulário.

A6 - Os professores com os alunos venezuelanos falam um pouco mais devagar para nós podermos entender bem.

A7 - No Clube Português Língua Não Materna (PLNM), com a prof^a Ana Cristina Figueiredo nós fomos a uma obra, em Santana e também fomos ao Funchal, no Natal. Fazemos festas e coisas muito bonitas para lembrar-se.

Podemos constatar que o número de atividades que estes jovens luso venezuelanos entendem que os docentes fazem com eles é diminuto. No entanto, parecem nem atribuir uma importância desmesurada a tal facto. No meio de toda esta informação recolhida, ressaltam dois factos que importa apresentar. Por um lado, a referência de três alunas à professora de Português Língua Não Materna (PLNM) e, por outro, o facto de estas mesmas alunas exteriorizarem que essas atividades possibilitam um contacto com a cultura madeirense e, ainda, permite, mostrar algo da cultura e da realidade venezuelana.

Objetivamente, verifica-se que para três alunas deste estudo de caso a figura de uma das professoras que têm é fundamental. Nesse sentido há que destacar o papel meritória da docente em causa pela sua função integradora e, sobretudo mediadora. A globalização faz com que as sociedades requeiram novas formas de convivência e de organização social promotoras e facilitadoras da construção de uma maior justiça e compreensão entre os homens. Cada cultura vê-se confrontada com outras formas de viver, que são expressões de outras tantas culturas que reclamam o seu espaço.

Estas novas realidades sociais impõem novas e respostas no interior desses sistemas e na articulação entre eles, de modo a que facilitem a comunicação quando esta se encontra de algum modo dificultada, especialmente quando alguma das partes apresenta vulnerabilidades acentuadas. Assim, a mediação sociocultural emerge como um instrumento, com o qual se pretende fortalecer a coesão e os laços sociais. É desta forma, que concebo o papel que a professora de PLNM tem nas opiniões e nos aspetos positivos deste grupo de jovens luso venezuelanos, pois, pela sua ação pedagógica, procura formas de integrar um grupo de alunos desenraizados culturalmente. A verdade

é que por uma simples prática pedagógica, a professora consegue promover e facilitar a comunicação e a convivência, sobretudo na promoção da integração e da participação social destes indivíduos. Isto acaba por ser um retrato fiel da definição de mediação intercultural defendida por Carlos Gimenez (1997), quando diz:

Entendemos a Mediação Intercultural ou mediação social em contextos pluriétnicos ou multiculturais, como uma modalidade de intervenção de uma terceira parte, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e para a aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútuas, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação de conflitos e a adequação institucional, entre actores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados (Gimenez, C., 1997, p.142).

A professora de PLNM surge mencionada e destacada por estas alunas precisamente porque exerce um papel de mediadora⁷, através da sua função docente, e isso é reconhecido por, pelo menos, três jovens deste grupo. Para tal não será alheio o facto de a docente em causa empregar uma das competências gerais de um mediador, como é o caso do dinamismo e preocupação pelos outros, característica destaca por alguns autores como Xesus Jares (2002). Já Ricardo Vieira (2011) entende que:

A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos, implicam um constante processo de mediação (Vieira, R., 2011, p.185).

É este papel mediador que, consciente ou inconscientemente, está a ser exercido pela professora de PLNM. E que é reconhecido por alguns destes jovens estudantes luso venezuelanos, que acabam por não apenas identificar o exercício didático-pedagógico da docente, como elevam, de forma indireta, o papel do clube de PLNM, como instrumento de aproximação dos estudantes luso venezuelanos da turma, mas,

⁷ Ver capítulo Mediação Intercultural, p. 24

igualmente, como um mecanismo que permite conhecer a nova realidade social e cultural onde se inserem.

Para este género de comportamentos, o mesmo autor, Ricardo Vieira, (2013) entende:

[...] a mediação sociocultural em contexto escolar existe a montante dos conflitos, antecipa-os, evita-os e cria um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio e um ambiente de cosmopolitismo e de escola inclusiva num território educativo plural e hospitaleiro como se deseja para toda a vida social (Vieira, R., 2013, p.124).

Este quadro acaba por ser desenhado pelo desenrolar do percurso de vida deste grupo de indivíduos envolvidos neste estudo de caso, e, neste caso concreto, integrados numa turma de 8º ano de escolaridade numa escola da Região Autónoma da Madeira. Com um espaço temporal de residência curto, estes jovens luso venezuelanos acabam por enfrentar um conjunto de obstáculos que dificultam a sua integração, o que acaba por ser normal em termos de relações humanas. Aliás, Torremorell (2008) reflete essas dificuldades, quando diz:

É uma estratégia fundamental. Manter os diversos membros coesos permite [...] a evolução e o crescimento do conjunto, e é fundamental para o desenvolvimento da pluralidade e da solidariedade, imprescindíveis para coexistir na diferença. Aquilo que se aprende no seio do próprio grupo é transferido para a arena social mais ampla, de modo que o que constrói na prática quotidiana é extrapolado para circunstâncias espaciotemporais novas (Torremorell, M.,2008, p.74).

Ora são as aulas, das diferentes disciplinas que vão construindo o edifício da integração, mas são, também, este género de atividades realizadas pela docente de PLNM, que igualmente promovem a integração deste grupo de jovens estudantes. Há uma visão do «outro», do papel do «outro», uma oportunidade de perceber e discutir a alteridade, de uma hermenêutica diatópica, que a docente promove, ao conduzir os jovens luso venezuelanos a locais da Madeira que não conhecem, mas, também, ao dar-lhes a oportunidade de poderem demonstrar algumas particularidades da sua cultura de origem, originando uma génese de empoderamento.

Por outro lado, é importante destacar que o primeiro mediador sociocultural deverá ser sempre o professor, tal como defende Pedro Silva (2014, p.428). Apesar da prática pedagógica uniformizadora ainda bastante enraizada nos dias de hoje, passando a ideia de uma escola autocrática e monocultural, o professor deverá promover a ponte entre a cultura de origem de cada aluno, a cultura local e a cultural escolar. Como refere Silva (2014):

A pedagogia tradicional – assente na transmissão e memorização de conteúdos por parte de um professor que debita palavras para uma audiência que é suposta nada saber daquele conteúdo e estar toda no mesmo ponto - [...] ignora a diversidade social, cultural e cognitiva dos alunos. O seu timbre uniformizador discrimina ao tratar os alunos como iguais (Silva, P., 2014, p.429).

Este exemplo fortalece algumas correntes de opinião que vão surgindo tanto no meio académico, como profissional e até em termos de opinião pública e comunicação social, de que o papel do professor não se pode confinar às paredes da sala de aula e ao ministrar de conteúdos temáticos. Face ao microcosmos da sociedade, que as escolas representam, defendem alguns especialistas e não especialistas, que terão que surgir professores com novas utilidades e funções. Isso mesmo diz Ana Vieira (2013) quando refere, citando alguns autores:

As competências do «novo» professor terão de passar, cada vez mais, pela mediação sociopedagógica, isto se o professor quiser continuar a ter utilidade. Para isso terá de ter, a par de outras formações, uma preparação antropológica e sociológica, de educação intercultural e de mediação sociocultural [...] (Vieira, A., 2013, p.128).

Esta temática acaba por, forçosamente, nos fazer questionar sobre a totalidade dos professores e a sua ação pedagógica para com estes alunos. A verdade, é que neste grupo de educandos integrantes deste estudo de caso, todos elogiaram os professores e a sua preocupação, mas, apenas, três mencionaram, especificamente, uma docente. Assim, não questionando o trabalho dos restantes professores, até porque não foram alvo de qualquer entrevista, nem sequer eram o alvo desta investigação, urge compreender o

trabalho e a preparação que a escola fez, no intuito de receber estes alunos originários da Venezuela. Para que tal se produzisse, na entrevista, o presidente da direção foi questionado sobre isso mesmo.

I - Quais as medidas tomadas pela Escola Básica e Secundária de Santa Cruz para acolher e integrar, os alunos luso venezuelanos?

A questão teve como resposta:

P - Em termos locais, na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, seguindo orientações da Secretaria Regional de Educação, entendeu que o melhor era incluir estes alunos em grupos mistos, de quatro a cinco alunos, por turma, de forma a evitar que, indo sozinhos, se sentissem excluídos, desintegrados ou desenraizados. Ao optar por incluir em turmas, por grupos relativamente grandes, a direção da escola entendeu que os alunos lusos venezuelanos se sentiam mais amparados entre si e se apoiariam nas dificuldades e se reforçariam nas conquistas. Entendemos que ao colocá-los em grupo, estes jovens se sentiriam mais à vontade para expor dúvidas, para se integrarem com os restantes componentes da turma e com uma afinidade já com aquele grupo de professores e com um diretor de turma em particular.

Além disso, disponibilizamos a disciplina de Português Língua Não Materna, para estes jovens e disponibilizou-se o Apoio Pedagógico Acrescido a estes alunos, nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática, que, pela legislação só é concedida aos alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente à eficácia das medidas instituídas pela escola, os alunos foram questionados e as respostas chegaram, mas cruzaram várias direções. Assim:

I - Considera que as medidas tomadas pela escola foram eficazes? Em que sentido? O que é que resultou e o que não resultou? Apresente um exemplo.

P - A meu ver foram muito positivas. Uma coisa era deixar andar e ver como as coisas corriam e se as queixas ou o insucesso comesçassem a aparecer, então, a escola agia. Mas procuramos ser proativos e não reativos. Procuramos antecipar potenciais problemas ou situações potencialmente complicadas ou geradoras de dificuldades, pelo que vejo as medidas tomadas pela escola como muito eficazes. Assim, não vejo

nenhuma medida como não tendo resultado. Porém, estamos a falar de jovens, adolescentes, numa idade crítica, com contextos familiares muito particulares e este é, por esta e outras razões, um processo dinâmico que pode conhecer alterações, tanto positivas como negativas, a qualquer instante.

Mas será que estas medidas tiveram um reconhecimento do lado dos estudantes luso venezuelanos que frequentam os diversos níveis de ensino na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz? Será que todos sentiram estas medidas adotadas pela escola? Ou, efetivamente, só alguns - porventura uma pequena parte - teve a perceção destas medidas adotadas pela escola no sentido de os integrar? E, sobretudo, como foram vistas e percecionadas pelo grupo de alunos que estamos a analisar nesta investigação? Para esse efeito, foram interrogados nesse sentido, nas entrevistas realizadas a cada um.

Deste modo quando se perguntou:

I - Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas?

As respostas obtidas foram:

A1 - *A medida que mais me agradou foi a colocação dos venezuelanos todos na mesma turma, porque nos conhecemos todos e fica mais fácil. Entendemo-nos e falamos espanhol entre nós, o que facilita a nossa presença na escola.*

A2 - *O clube de Português Língua Não Materna (PLNM) e a professora que deu o clube de PLNM sempre fez atividades connosco, os venezuelanos. Sempre falou connosco sobre os problemas que tínhamos e nos ajudou muito.*

A3 - *Algumas medidas foram por a todos os alunos venezuelanos numa só turma para que a interação e integração fosse mais fácil. E também outra medida boa foi fazer convívios e saídas.*

A4 - *As melhores foram, em primeiro lugar ter uma disciplina de PLNM e a segunda melhor medida foi a professora de PLNM ter criado o clube de PLNM.*

A5 - *Acho que tomaram uma boa decisão ao pôr-nos a todos os alunos de língua não materna numa turma só para assim ajudar-nos os uns aos outros.*

A6 - A escola me recebeu sem documentos de estudo e me deu tempo para entregar os documentos depois, e fizeram uma pequena reunião, com todos os venezuelanos. Depois, colocou muitos venezuelanos na mesma turma, o que é bom, porque já se conhece mais alguém do mesmo sítio.

A7 - Eles criaram um clube de PLNM e um PLNM à parte, não era preciso de ir às aulas de português normal.

Da análise das respostas conseguimos perceber que das medidas tomadas pela direção da escola e elencadas pelo presidente do Conselho Executivo, este grupo de jovens teve a percepção das propostas de acolhimento e integração que a escola colocou em prática de modo a facilitar e favorecer a sua integração na realidade escolar, ao referirem tanto a criação da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), como a colocação de grupos de alunos em número relativamente grande em turmas, de modo a não ficarem isolados e a se apoiarem mutuamente.

No entanto, não pode deixar de ser tido em conta que do grupo de sete estudantes alvo desta investigação três apontam a disciplina de PLNM e quatro indicam a colocação dos alunos luso venezuelanos na mesma turma. Ou seja, em maior número são aqueles os estudantes que apreciam a junção dos alunos todos e não tanto a criação do PLNM. Este facto deixa, uma vez mais, antever que uma boa parte dos estudantes luso venezuelanos vivendo num novo país, numa nova realidade social e com valores culturais diferentes do seu local de origem, tendem a privilegiar a companhia dos seus e das suas afinidades culturais. Não havendo um oblato total por parte dos estudantes luso venezuelanos, há uma tendência para o «monocultural», onde vivem na cultura de chegada, e onde, segundo Ricardo Vieira (2013):

O apelo das raízes influencia o comportamento do sujeito de tal forma que pode levar à recusa da cultura de chegada, da qual se auto-exclui como estratégia de sobrevivência cultural (Vieira, R., 2013, p.45).

Mas será esta situação normal? Terá um padrão de comportamento que aquartela os estudantes luso venezuelanos na escola e os impele a esse confinamento das correlações culturais? Já se observou que neste estudo, nem todos indicaram a junção de colegas luso venezuelanos na mesma turma, o que deixa antever que o patamar de integração está em níveis diferentes, porque diferentes são também os sujeitos e as suas histórias de vida, e que outros alunos integrantes da investigação referiram a criação da disciplina de PLNM. No entanto, entre uns e outros, e dada a alternância das respostas, será legítimo questionar se este grupo de estudantes, que consegue identificar algumas medidas de acolhimento e integradoras tomadas pela escola, consegue, também, ter uma real percepção dessas medidas, isto é, se consegue identificar essas medidas como práticas mediadoras de interculturalidade próprias do espaço escolar. Para atingir esse objetivo os alunos foram questionados, nas suas entrevistas sobre essa circunstância.

Assim, à interrogação:

I - Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos?

Obtiveram-se as seguintes respostas:

A1 - *A melhor foi colocar os venezuelanos todos juntos na mesma turma, pelas razões que já falei na resposta anterior. Quanto à pior, acho que não há. Sinto que a escola se preocupa connosco e com a nossa integração e tem feito de tudo para que nos possamos sentir bem e achar que estamos como se estivéssemos no nosso país, a Venezuela. Por isso, não acho que haja uma pior medida por parte da escola.*

A2 - *O melhor: Muitos professores deixam aos alunos venezuelanos juntar com os venezuelanos mais novos e que não percebem português. Acho que isso é bom, pois assim os Venezuelanos podem perceber na mesma aula e se tem dúvidas podem perguntar com ajuda do colega com o que se juntou.*

O pior: Muitas das atitudes dos professores de dizer “Estas em Madeira, fala português” nos sabemos que temos de falar português para aprender melhor a língua mas não é necessário estar todo o dia sobre nos dizendo a mesma coisa. O espanhol é a nossa língua materna, em algum momento temos de falar espanhol.

A3 - *A melhor foi por todos os alunos numa mesma turma e a pior não existe já que todas as estratégias foram boas.*

A4 - *A melhor foi juntar portugueses junto com os venezolanos na mesma sala, e a pior é não terem pessoal que perceba o espanhol.*

A5 - *Acho que a melhor estratégia que a escola fez para lidar connosco foi que estivéssemos todo numa turma, as atividades que fizemos, convívios, vistas de estudo, etc. E acho que não tem pior.*

A6 - *A verdade é que não sei esta pergunta por que passei dois meses na escola e agora estamos vendo a sala de aula através da escola virtual e também de Teams devido à pandemia do Covid-19.*

A7 - *A melhor foi o clube PLNM e pior não tem.*

Nesta questão há um leque de respostas merecedoras de atenção e de uma análise e interpretação cuidadas. Isto porque, perante a interrogação levantada, as respostas não foram uniformes. A maioria dirigiu-se numa determinada direção, apontando a estratégia da escola de colocar os jovens luso venezuelanos em grandes grupos em turmas, para não se sentiram sozinhos, mas, ainda, outros houve que preferiram apontar a criação da disciplina de PLNM e do clube de PLNM. Um outro aluno fez referência ao facto de a escola não ter alguém habilitado que falasse espanhol, para que a comunicação fosse feita de uma forma mais satisfatória.

No que concerne à colocação dos jovens luso venezuelanos numa mesma turma, não é uma novidade o agrado profundo que todos sentem em que isso aconteça, embora seja mais notório em alguns e menos noutros. Há aqui uma ideia de grupo de refúgio, de «ilha cultural», onde os valores culturais da origem são mantidos e vividos. E isso é conseguido por estes jovens alunos, como já Jares (2001) dizia:

A criação de um grupo de mútuo apoio e confiança é relativamente fácil de conseguir a nível de aulas em turmas estáveis e pouco numerosas (Jares, X., 2002, p.95).

Num outro ponto um aluno menciona a criação do clube de PLNM o que também deve ser visto como algo importante, dado que denota que este estudante luso venezuelano, mesmo vinculado às suas origens físicas e culturais, abre espaço à cultura que o rodeia

na área de chegada, ou seja, revela um espírito de abertura, a uma multiculturalidade e a uma nova vivência.

Por fim, de destacar e também com muita atenção à resposta que aponta à ausência de alguém que saiba falar espanhol. Na verdade, neste grupo, há, pelo menos, um jovem luso venezuelano que sente uma lacuna no processo de integração, o que aponta para o tabuleiro da mediação intercultural e sociopedagógica. Este indivíduo aponta um vazio, uma carência que, para si, é factual e visível, pelo que num espaço social de aprendizagem e de conhecimento, isso, no seu entendimento e na sua dificuldade comunicativa, é uma falha. O que acaba por nem ser surpreendente, visto que este exemplo, apontada por esta jovem luso venezuelana, já tinha sido aflorada por autores como A. D. Fernandes e I. Batista (2004), quando escrevem:

Mais do que procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividade, de criatividade e de solidariedade. De humanidade, portanto (Fernandes, A. D. e Batista, I., 2004, p.72).

Por fim, este grupo de jovens, tal como a direção da escola, foram interrogados sobre o auxílio prestado sobre o Governo Regional da Madeira, através da Secretaria Regional de Educação, à sua inserção, tanto no plano territorial, como no plano educativo. Nesta temática as respostas tendem a ser um pouco vagas, quase desligadas, mas, confesso, que não me surpreendem totalmente, dado que estamos a falar de jovens com interesses distantes da política, das políticas públicas e da organização do Estado. Da parte da escola, o presidente do Conselho Executivo mostrou abertura e disponibilidade da escola em ajudar estes alunos, independentemente das diretrizes emanadas por parte da tutela.

Deste modo, quando questionado:

I - Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação à inclusão dos alunos luso venezuelanos?

A resposta que se obteve foi:

P - Considero que, após o primeiro baque, a resposta da Secretaria de Educação foi positiva, dando orientações às escolas e apoiando estes alunos, através da distribuição

gratuita de manuais escolares e cadernos. Aliás, esta medida até mereceu algumas críticas por parte de uma boa parte da população madeirense que entendeu esta ajuda como uma espécie de dar tudo a quem chegava, e os que cá estavam não tinham direito a nada.

Ainda na sequência da intervenção do Governo Regional, através da Secretaria Regional de Educação, a pergunta procurava ainda ir mais ao fundo, pelo que se questionou o seguinte:

I - Considera que a Secretaria Regional de Educação podia fazer algo mais para apoiar estes alunos ou as próprias escolas para as ajudar nesta situação?

A resposta obtida foi:

P - Sinceramente, acho que não. Tudo o que fez, acho que fez bem e no intuito de ajudar quem chegava, fugido de uma situação social complicada. Fazer mais, penso que é quase impossível. Só se lhes dessem uma passagem administrativa, mas aí, violava o princípio da igualdade, o mesmo que os coloca em pé de igualdade com os alunos que já estavam no nosso sistema de ensino.

Constatamos que para o presidente do Conselho Executivo, a Secretaria Regional de Educação não podia fazer mais nada do que aquilo que na realidade fez. Auxiliou os emigrantes regressados da Venezuela e os seus descendentes, alguns sem alguma vez terem vindo à Madeira, e, no caso dos mais jovens, incutiu um conjunto de medidas que pessoalmente, enquanto professor na Região, me pareceram muito válidas e importantes, para quem vinha para um território novo e para alguns completamente novo e estranho. Aliás, esta ajuda, valeu inclusive, da parte da população, algumas críticas por ajudarem quem vinha de fora e desleixarem e descuidarem dos que já cá estavam e residiam na ilha. Independentemente da justiça e da justeza das críticas, a intenção da Secretaria Regional de Educação foi a de ajudar. Mas terá sido isso sentido pela franja mais jovens dos emigrantes regressados efetivamente, nas escolas? A questão foi, por isso, formulada:

I - Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.

A resposta dos alunos foi a seguinte:

A1 - Do Governo, tenho ideia que nos apoiou na nossa chegada, com pais para estarmos na escola e com os nossos pais e familiares. Na escola, sinto mais é o apoio concreto da direção e da secretaria da escola, que são muito simpáticos e sempre atentos com o que perguntamos e com o que queremos saber.

A2 - Não posso dizer muito, não sei muito sobre isto. Não senti nem muito apoio ou falta de apoio. Peço desculpas.

A3 - A secretaria ajudou com as indicações da inscrição e os anos em que tínhamos de ficar e nos inscrever, além do apoio com manuais.

A4 - Para mim a ajuda que eles dão é muito boa, sobretudo em manuais eles dão várias oportunidades aos venezuelanos e não só.

A5 - Só a secretaria da escola foi a que deu a orientação de em que ano eu iria ficar e as equivalências e o exame nacional que a minha irmã tinha de apresentar.

A6 - Minha opinião, no curto período de tempo em que estive na escola, é que há muito apoio e benefícios para o luso venezuelano, como os materiais escolares que eles me deram e também apoio na língua materna para facilitar o estudo neste país.

A7 - Que a ajuda da secretaria da escola é muito boa.

Num estudo de caso com sete alunos luso venezuelanos, um jovem responde que o Governo Regional ajudou com as viagens e uma outra aluna diz que não tem perceção dessa ajuda. Os restantes cinco indivíduos confundem a Secretaria Regional de Educação com a secretaria / serviços administrativos da escola. O que até pode nem ser completamente descabido e mau para esta pesquisa. Na realidade, ao enunciarem e elogiarem os serviços da secretaria da escola estão a confirmar a ajuda que a escola prestou e já anteriormente, na entrevista, o presidente da direção da escola tinha enunciado. Por outro, revela uma estreita e perfeita articulação entre a Secretaria Regional de Educação e as escolas por si tuteladas, que instruídas pela tutela a agirem de determinada forma, cumpriram na perfeição, o que, muito provavelmente, deu a ideia a estes alunos de que a ajuda preciosa na escola veio precisamente por parte da secretaria da escola e não de uma tutela governativa denominada Secretaria Regional de Educação. Na prática, escolas e Governo Regional ficam em grande destaque e saem

com boa imagem deste processo social, que podia ter acabado de outras formas menos positivas.

Foram realizadas oito entrevistas, uma ao presidente do Conselho Executivo e sete a jovens estudantes luso venezuelanos de uma turma de 8º ano. As entrevistas que inicialmente foram pensadas para serem realizadas de modo presencial, mas acabaram por ser enviadas e respondidas por escrito, devido à pandemia de Covid-19, demoraram duas semanas a ter resposta. Decorreu em tempo de aulas, e, apesar das respostas curtas da maioria dos entrevistados. Quando lhes foi solicitado que definissem a interculturalidade, a sua integração na escola e as maiores dificuldades sentidas, as respostas variavam entre “Xenofobia”, “Dificuldade em falar português” ou um lacónico “Nada”.

CONCLUSÕES

“Generosidade com o futuro é dar tudo ao presente”

(Albert Camus)

Finda a análise e escrita deste trabalho de investigação, há um leque abrangente de interrogações iniciais que serviram de mote para a criação e desenvolvimento da temática e para as quais se conseguiram encontrar respostas, ou, pelo menos, para algumas delas. Não sendo um trabalho de investigação fácil, pelo tema em apreço, por envolver um conjunto de alunos menores, por conhecer estes alunos, e por, já no presente ano letivo, não ser professor deste grupo de estudantes luso venezuelanos, acabou, todavia, por ser com agrado que vi esta investigação conhecer o seu epílogo. Nesta longa caminhada, marcada pela pandemia, pelo ensino à distância e pela impossibilidade de um maior acompanhamento dos alunos foram levantadas questões amplas, tais como: “Como se integraram os alunos luso venezuelanos na Madeira?”; “Como se integraram os alunos luso venezuelanos na escola e nas turmas?”; “Os alunos luso descendentes foram bem recebidos pela escola e pelos seus colegas de turma?”; “A escola de Santa Cruz desenvolveu estratégias de integração destes alunos?”; “Há mediação intercultural na escola de Santa Cruz, na Madeira?” e, sobretudo, a mais importante “qual a perceção que os alunos luso venezuelanos têm da sua integração no sistema de ensino e com o seus pares?”. As respostas foram variadas, porque também variados são os feitos, os caminhos percorridos e os percursos trilhados por cada um destes jovens oriundos da Venezuela.

Falar com os alunos, ouvir as suas opiniões e as suas versões, podendo, desta forma, aquilatar o quão importante foi e é para cada um deles falarem e exteriorizarem as suas experiências e as suas vivências na escola e nas turmas com os vários atores, de modo a poder ter uma noção mais próxima possível da realidade que procurei pesquisar. Sabendo de antemão que não seria uma tarefa fácil, dado que envolvia uma multiplicidade de “vozes”, com responsabilidades diferenciadas no quadro escolar, não

posso deixar de considerar interessante ter realizado uma investigação que envolve jovens com os quais lido diariamente e ter a possibilidade de conhecer melhor a sua integração e a sua inclusão na escola com os diferentes indivíduos com quem têm forçosamente de interagir.

Sendo a escola um lugar de encontros, Ricardo Vieira (2011) diz:

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de diferentes saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar. Contudo, a «escola para todos» trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação (Vieira, R., 2011, p.180).

Assim, com a realização das entrevistas a este grupo de alunos ficou em evidência um conjunto de indicadores que não podem, nem devem ser deixados de ter em conta e merecer uma análise mais atenta e cuidada. Deste modo, conseguimos apurar um conjunto de dados que, não fazendo parte dos objetivos iniciais, não podem ser descuidados numa visão holística que importa sempre ter. Assim, observa-se que todos os jovens luso venezuelanos integrantes deste estudo de caso têm as mesmas motivações de base para terem vindo para a Região Autónoma da Madeira, isto é, a forte instabilidade política, económica e social que afeta a Venezuela, desde 2017. Por outro lado, o tempo de residência na Região Autónoma da Madeira também não é similar, já que deste grupo de pesquisa, constata-se que quatro estudantes residem há sensivelmente dois anos ou até mais um pouco, ao passo que três destes jovens residem há menos de um ano.

Outro facto relevante que não pode ser ignorado nesta adaptação à nova realidade que estes jovens vivem relaciona-se com a composição do agregado familiar. Nesta investigação e nas entrevistas realizadas, verifica-se que a maior parte destes alunos vieram com os pais, enquadrados numa família tradicional, ao passo que dois destes jovens vieram com um dos progenitores e destes, um deles veio, apenas com irmãos mais velhos.

Ao iniciar esta análise conclusiva, não é possível descuidar o outro lado, isto é, a visão da escola, aqui nesta investigação dada pela voz do seu presidente do Conselho Executivo.

Para este responsável, os jovens estudantes luso venezuelanos que estão matriculados na escola por si dirigida encontraram, efetivamente, algumas dificuldades, nomeadamente na língua portuguesa e no seu domínio e oralidade. Porém, na continuação da entrevista, podemos notar que, para si, esta é a grande barreira com que se depararam e com a qual tiveram que lutar e que as dificuldades se esgotam aí. Esta teoria apoia-se nos diálogos mantidos com estes alunos, com os respetivos encarregados de educação e com ausência de reclamações ou queixas na direção. Não deixa de ser curioso reparar que para o presidente de uma escola onde existem alunos luso venezuelanos, filhos de pais chineses e outras nacionalidades, o máximo responsável da escola não encontre situações de interculturalidade, nem que seja pelo prisma de um momento mais tenso ou eventual foco de conflito.

Após esta análise, e entrando num campo de âmbito social, as informações retiradas desta investigação apontam igualmente para um conjunto de conclusões que julgo poderem ser retiradas, sem receio de estarem feridas de alguma subjetividade própria de quem analisa. Para que possa ser melhor interpretado farei as conclusões, iniciando a abordagem pelos pontos mais positivos, destacando, em seguida, os focos de maior dificuldade.

Assim, todos estes jovens luso venezuelanos integrantes desta investigação gostam de estar e viver na Região Autónoma da Madeira, destacando a segurança e a ausência de criminalidade e violência; todos gostam da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, adjetivando-a de grande, com salas bonitas, grandes e bem equipadas; todos manifestam apreço pelos professores na sua generalidade, sobretudo pela preocupação que têm para com as dificuldades linguísticas destes alunos e com algumas das atividades promovidas; todos concordam e aprovam a integração em grandes grupos de alunos luso venezuelanos nas turmas, como forma de facilitar a integração na escola e no sistema de ensino; todos manifestam apreço pela ajuda dada pela escola, sobretudo com os serviços administrativos, que são elogiados por auxiliarem em todas as informações necessárias.

Porém, nem tudo se faz de trajetos plenos de afirmação assertiva e pontos positivos, pois a escola não é vista por todos, da mesma forma, sendo território de diferenças, como dizem Isabel Ferreira e Pedro Silva (2019):

[...], tem [a escola] como atores principais, alunos com idades compreendidas num espaço de crescimento e transformação pessoal, que potencia a abertura a valores de cidadania e participação integral de todos na sociedade, potencia um trabalho de abertura à (con)vivência. Mais do que intervir para resolver conflitos ou tensões sociais resultantes da diversidade que compõe o tecido escolar, o mediador sociocultural vem, então, trazer um diferente entendimento da vida escolar, das possibilidades de convivência social positiva que se abrem a quem se dispõe/disponibiliza internamente para (re)conhecer o Outro diferente de si (Ferreira, I., e Silva, P., 2019, p.38).

Ao longo das entrevistas com este grupo de jovens estudantes luso venezuelanos, tal como já com o presidente da escola, ficou evidente que a mediação tal como é definida e como deve ser vista não tem correspondência formal na escola e que é exercida, apenas, de modo pontual, por alguns professores no exercício da sua atividade profissional, provavelmente até de um modo inconsciente, apenas com o intuito de ajudar alunos oriundos de realidades culturais diferentes e estão em menor número nas turmas. É o caso da professora de Português Língua Não Materna, que foi, aliás, tomada como exemplo por três dos jovens inquiridos neste estudo.

Esta situação conduz, naturalmente, à constatação de conclusões que apontam em direções menos positivas. Aqui, destaca-se:

- Todos os jovens luso venezuelanos apontam como principal dificuldade a adaptação à língua portuguesa;
- A relação de uma grande parte dos jovens luso venezuelanos com os colegas de turma não é boa, dado que, de parte a parte, uns e outros parecem quase não existir.
- Relato de atitudes de xenofobia e comportamentos inadequados de colegas de turma e de outros alunos de outras turmas;
- Assunção, por parte de uma maioria dos alunos luso venezuelanos, de não se sentirem integrados e incluídos na turma;

- Ausência de um plano de mediação intercultural na escola ou de um professor que seja um elo entre a realidade escolar e os alunos luso venezuelanos;
- Não há percepção da ajuda do Governo Regional da Madeira, sendo esta confundida com o auxílio prestado pela secretaria da escola;

Com tudo isto, é possível concluir que entre a visão da direção da escola e a dos alunos luso venezuelanos há uma distância ainda profunda. A perspetiva de quem dirige é sempre diferente da visão de quem é dirigido, não só porque as responsabilidades são diferentes, mas, também, por que a natureza individual de cada um também o é, tal como as perspetivas e as vontades. Ressalta, por isso, evidente, que estes alunos estão integrados na escola, enquanto espaço de aprendizagem, mas não estão incluídos nas suas turmas, com os seus pares, procurando refúgio nas vivências culturais comuns, na cultura de origem, da qual não se desprendem e que é notório quando se procuram juntar em grupo de luso venezuelanos ou, então, quando entre si, apenas dialogam em castelhano.

Contudo, nem só de conclusões reside esta fase do trabalho. Com o termo do trabalho de campo, outras questões se levantaram e surgem como pertinentes, concretamente a vontade em acompanhar os alunos entrevistados, em diferentes momentos, seja em situações da sua vida escolar, seja inclusive até em relações pessoais e familiares, de modo a compreender até que ponto as suas percepções sobre a sua não integração e inclusão os afeta nas suas relações mais próximas, nomeadamente com a família.

Esta investigação também conheceu algumas dificuldades e podia, ainda, ter ido mais longe, se o espaço temporal o permitisse ou se a pandemia e os seus efeitos não se tivessem feito sentir de um modo tão célere e com consequências tão imediatas e abrangentes, obrigando à suspensão das aulas, ao recolhimento e, conseqüentemente, à possibilidade de acompanhar este grupo de estudantes luso venezuelanos na escola e nas aulas até ao dia 26 de junho de 2020.

Por outro lado, sou forçado a reconhecer que a pesquisa ficaria mais enriquecida com o contributo de outros atores diretamente envolvidos com este grupo de jovens, nomeadamente pais, professores, colegas de turma e até assistentes operacionais. Seria uma forma de perceber se a dinâmica que aqui se concluiu é realmente esta ou se, porventura, com sujeitos diferentes do espaço sala de aula e externos ao processo

ensino-aprendizagem, os comportamentos e a integração também é vivida deste modo. Fica a dúvida.

Confesso que, enquanto professor, esta investigação me levou a olhar para os alunos luso venezuelanos que frequentam a escola de outra forma. Mais do que somente constatar factos e situações de sala de aula como a não participação, o não querer ler ou não tirar dúvidas sobre os conteúdos lecionados, esta investigação conduziu-me a visões e interrogações que vão para lá do simples olhar das situações diárias. Estes alunos vivem uma realidade escolar e de turma, que, numa larga parte, não tem paralelo com a sua realidade cultural e familiar. São quase como dois mundos que se tocam, mas que não interagem apenas porque sim e porque deve ser assim. As margens não se unem apenas com boa vontade, precisam de esforços, de aprendizagem, de crescimento, de pontes. Se a expressão popular “palavras leva-as o vento” têm uma constatação verídica, na prática escolar não deve, nem pode ser assim. Deve ser combatida. Deve ser construída todos os dias. Com palavras, com atos, com atitudes ou simples afetos. Na mediação intercultural, ou na mediação escolar, como em qualquer construção física, a ponte une margens ou fronteiras opostas, pessoas que se pensavam divergentes, realidades que se achavam díspares e absolutamente desiguais.

Há um espaço de partilha comum onde todos podem viver as suas diferenças, estreitando o elo das semelhanças que juntou os seus caminhos, as suas margens, já que todos habitam a mesma realidade. Juntos aprendem, juntos ensinam, juntos partilham e, juntos, todos se constroem. É nestas trocas culturais que os trajetos individuais se vão iniciando, alargando, adquirindo como bem essencial. As margens podem ser diferentes, mas o sentido e a importância de se ser, de se pertencer é o mesmo. E é, muitas vezes, nesse sentido e nessa importância, que os caminhos se cruzam e que as margens se juntam. Atravessar a ponte pressupõe sempre uma viagem, esperando-se que, no regresso, a bagagem venha mais enriquecida.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, V. M. (2010). *O Mediador Sócio-Cultural em Contexto Escolar. Contributos para a compreensão da sua função social* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J, e Boavida, J. (2006). *Ciências de Educação: Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- António, J, e Policarpo, V. (2011). *Os Imigrantes e a Emigração aos olhos dos portugueses*. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Baganha, M. I., & Marques, J. C. (2001). *Imigração e Política. O Caso Português*. Lisboa. Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- Baraño, A.T. (2004). *Métodos e Técnicas de investigação em Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Judith. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benavente, A. et al (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: IED
- Bogdan, R., e Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Camilleri, C. (1993). *Les conditions structurelles de l'interculturel*. *Revue Française de Pédagogie*, nº103, pp. 43-50
- Canário, R. (2009) *O mediador sociocultural em contexto escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo

- Carvalho, A.D. (2012). *Antropologia da exclusão ou o exílio da condição humana*. Porto: Porto Editora.
- Castles, S., Miller, M.J. e Haas, Hein (2009). *The Age of Migration: international population movements in the modern world*; Fourth edition.
- Costa, M. (1998). *A violência na escola*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional
- Coutinho, C., P., (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2015) *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2ª edição) Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, P. O. (1997). *Entre dois mundos (vida quotidiana de famílias portuguesas na América)*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação, Ministério da Educação
- Ferreira, I., e Silva, P. (2019). “*Os nem nem: contributo para a construção de retratos sociológicos de jovens adultos que nem trabalham, nem estudam em Portugal*” in R. Vieira, J. Marques P. Silva, A. Vieira e C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens- Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Afrontamento, pp. 27-64
- Figueiredo, J. M. (2005). *Fluxos migratórios e cooperação para o desenvolvimento: realidades compatíveis no contexto europeu*. ACIDI, IP. ISBN: 989800018X, 9789898000187.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização* (1ª edição). Lisboa: Presença.
- Góis, P., Marques, J.C., e Pinho, F. (2017). *O regresso de uma geração preparada – diagnóstico da situação atual*. Fundação AEP
- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora

- Hall, S. (1997). *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & realidade, 22(2), pp.15-46.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições
- Faria, S., Marques, J.C., Mónico, Silva P., e Vieira, R. (2016). A prática da investigação no estudo da interculturalidade in Vieira R. ; Marques, J.; Silva, P.; Vieira A. e Margarido, C. *Pedagogias de mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Ed. Afrontamento.
- Marques, J.C. (2011). *Os Imigrantes e a Emigração aos olhos dos portugueses*. Capítulo III. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, J. C., Góis, P., Castro, J. M., (2014). *Impactos das políticas de reagrupamento familiar em Portugal*. Lisboa: Observatório das Migrações.
- Matos, C. (1993). *Migrações: decisões individuais e estruturas sociais*. SOCIUS Working Papers, 5, pp.1-22.
- Ortega, M. M. (2007). *A Europa Face aos Novos Fluxos Migratórios*. Colóquio Globalização, Pobreza e Migrações. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Pardal, L., e Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Patarra, N. L. (2006). *Migrações internacionais: teorias, políticas*. Estudos avançados, 20(57), 7-24.
- Peixoto, João (2008), “Imigração e mercado de trabalho em Portugal: investigação e tendências”, in PEIXOTO, João (org.), *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho*, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, pp. 19-46.

- Peres, A. Nunes (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.
- Pires, Rui, P. (2003). *Migrações e Integração: teoria e aplicações à sociedade portuguesa*. Oeiras: CELTA EDITORA.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3^a edição).Lisboa: Gradiva.
- Randall, P. (1996). *A Community Approach To Bullying*. Stoke-on-trent: Trentham Books.
- Romero, C. G. (2010). *Cadernos de apoio à formação – A Mediação Intercultural*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acidi), Porto.
- Sacristan, J.G. (2002). *Educar por competências – o que há de novo?*.Porto: Porto Editora.
- Sánchez-Montijano, E., e Ayuso, A. (2012). *Migrações entre Brasil e Europa. Oportunidades para uma agenda renovada* [versão eletrônica pdf]. Economia, parlamentos, desenvolvimento e migrações, 151-174. R e c u p e r a d o d e https://www.researchgate.net/publication/233391669_Migracoes_entre_Brasil_e_Europa_Oportunidades_para_uma_agenda_renovada
- Santos, S. (2008). *Imagens da cidade planeada: a diversidade cultural e o pensamento estratégico urbano em Lisboa*: Sociologia, Problemas e Práticas.
- Silva, A. S.; Pinto, J.M.(1986) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003a). *Escola- Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

- Silva, P. (2003b). *Etnografia e Educação, Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Silva, P. (2014). *Escolas, meios populares e mediação intercultural*. In Burgos, M. (coord.) *A Escola e o Mundo do Aluno – Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional das escolas*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Stake, R.E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, Maria B. R. (1998). *Espaços de herança cultural portuguesa – gentes, factos, políticas*, in *Análise Social*, volume XXIV, pp. 313-335.
- Vieira, A. (2012). *Tensões sociais e conflitos na escola: da prevenção e da resolução*. *A Página da Educação*, pp 29-31.
- Vieira, Ana M. S. N. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. ed. 1, 750 vols., ISBN: 978-972-8562-71-7. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1995). *Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural*, in *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, nº 4; pp127-147: Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999). *Ser inter/multicultural*, in jornal “A Página”, ano 8, nº78, p. 20.
- Vieira, R. (2009a). *A Página da Educação*, nº 184, Porto
- Vieira, R. (2009b). *Identidades Pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. ed. 1, 1 vol., ISBN: 978-972-772-931-9. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. ed. 1. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira R., Marques, J. C., & Margarido. C. (2013). *Partir, Chegar, Voltar... Reconfigurações Identitárias de Brasileiros em Portugal*. ed. 1, 1 vol., ISBN: 978-972-36-1318-6. Porto e Leiria: Edições Afrontamento.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Direção da escola

TEMA: A integração socioeducativa dos alunos luso venezuelanos no sistema educativo madeirense.

OBJETIVO GERAL: Conhecer e compreender a forma como a escola acolheu os alunos lusodescendentes, originários da Venezuela e os integrou/inclui no sistema educativo madeirense.

Conhecer e compreender as práticas educativas e inclusivas implementadas pela tutela governativa, pelas escolas e professores para promoverem a integração, inclusão e aprendizagem destes alunos nas turmas do ensino regular.

Conhecer e compreender o ponto de vista do diretor da escola sobre o processo de acolhimento dos alunos luso venezuelanos na escola.

TÓPICOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o percurso pessoal do diretor da escola;- Conhecer o percurso profissional do diretor da escola	<ul style="list-style-type: none">- Faça uma caracterização de si, a nível pessoal, idade, género, do número de anos como docente, como professor na escola e como presidente da direção.- Fale um pouco desta escola, do que encontrou, as dificuldades que viveu.
A ESCOLA, A SUA AÇÃO E A TUTELA GOVERNATIVA	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as medidas adotadas pela Escola Básica e Secundária de Santa Cruz na integração dos alunos luso venezuelanos;- Compreender a forma como a Escola Básica e Secundária de Santa Cruz acolheu os alunos luso venezuelanos.- Conhecer a eficácia das medidas de integração/ inclusão adotadas em relação aos alunos luso venezuelanos.- Conhecer as orientações emitidas pela Secretaria Regional de Educação em relação aos	<ul style="list-style-type: none">- Quais as medidas tomadas pela Escola Básica e Secundária de Santa Cruz para acolher, os alunos luso venezuelanos?- Na sua opinião, qual foi a melhor estratégia que a escola tomou para lidar com a vinda dos alunos luso venezuelanos? Porquê? E a pior?- Considera que as medidas tomadas pela escola foram eficazes? Em que sentido? O que é que resultou e o que não resultou? Apresente um exemplo.- Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação à inclusão dos alunos luso venezuelanos?- Considera que a Secretaria Regional de

	<p>estudantes luso venezuelanos.</p>	<p>Educação podia fazer algo mais para apoiar estes alunos ou as próprias escolas para as ajudar nesta situação?</p> <p>- Na sua opinião, os alunos venezuelanos estão, em geral, incluídos? Há alguma diversidade na unidade cultural da escola? Ou ainda falta algo para fazer?</p>
<p>RELAÇÃO DOS ALUNOS LUSO VENEZUELANOS COM A ESCOLA E DA ESCOLA COM OS ALUNOS LUSO VENEZUELANOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a relação da escola com os alunos luso venezuelanos. - Identificar o tipo de apoio e colaboração que têm dos professores; - Conhecer as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula; - Conhecer o modo de comunicar dos professores com os alunos luso venezuelanos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreve a relação entre os alunos luso venezuelanos e professores e vice-versa. - Considera que houve dificuldade no processo de integração/inclusão dos alunos luso venezuelanos na escola. Porquê? (Dificuldades por parte da escola e dificuldades por parte dos alunos) Na sua opinião, como deve a escolar lidar com a diversidade cultural? - Esta diversidade cultural existente na escola pode criar obstáculos ou, por outro lado, pode ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem? Em que sentido? - Que dificuldades sentiu na sua experiência com estes alunos ao longo do ensino-aprendizagem? - Acha que os docentes estão preparados para os desafios do trabalho com a diversidade cultural e da Educação Multicultural na sala de aula? Porquê? - Há alguma experiência que o tenha marcado e de que gostasse de apresentar relativamente a este processo de acolhimento e inclusão dos alunos venezuelanos na sua escola? - Quais as medidas/ações que a escola toma para a inclusão social? Existe algum projeto dinamizador, gabinete de apoio à integração/inclusão ou alguma instituição a colaborar com a Escola nesse sentido?

APÊNDICE 2

Transcrição da entrevista ao presidente do Conselho Executivo da escola onde foi realizada a investigação.

1) Faça uma caracterização de si, a nível pessoal, idade, género, do número de anos como docente, como professor na escola e como presidente da direção.

R) Tenho 60 anos e sou professor de História há 35 anos, tendo tirado o curso de História, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Estou na Escola Básica de Santa Cruz, desde o início e, na direção, como presidente, desde o ano de 1993.

2) Fale um pouco desta escola, do que encontrou, as dificuldades que viveu.

R) A Escola Básica de Santa Cruz tem, presentemente, aproximadamente 800 alunos e já teve muitos mais. Porém, sofre com a quebra da natalidade que também se sente na Região. É uma escola periférica, em relação ao Funchal, num meio rural, onde o papel da educação não era muito reconhecido e onde uma boa parte dos encarregados de educação, ainda que relativamente novos, eram muito pouco escolarizados, alguns mesmo analfabetos. Essas características próprias e com marcas muito próprias dessa periferia, ruralidade, localização geográfica e meio cultural pesavam muito no tipo de alunos e expectativas que tinham quando chegavam à escola. Além disso, até quase finais dos anos noventa, a maior parte dos professores que lecionava nas escolas da Madeira não tinha formação de professores. Havia médicos e enfermeiros, em part-time, a dar Físico Química, Ciências da Natureza e Biologia ou até alunos universitários no 2º ano dos cursos de Línguas, já a darem aulas. A formação de professores, sobretudo na parte pedagógica, era muito má.

Quando cheguei à escola, ainda como professor, as grandes dificuldades, eram o seu espaço físico e esta mentalidade de encarar a escola. Na verdade, as instalações eram muito degradadas, a escola funcionava em pavilhões pré-fabricados, que, com o passar dos anos, estavam já muito degradados, não só pelo uso, mas pela proximidade com o mar, já que a anterior escola funcionava em frente ao aeroporto, onde hoje fica o

cemitério de Santa Cruz. Isso, conjugado, levava a que as condições para a realização das aulas não fosse a melhor e os alunos queixavam-se com regularidade dessa falta de condições, que eram evidentes.

Mais tarde, com a mudança de instalações para um edifício no centro da cidade, construído de raiz, as condições logísticas mudaram e, assim, mudaram o nível e o tipo de preocupações. Os alunos e os próprios pais passaram a olhar a escola e a educação como um meio de progresso social e de poderem dar aos filhos uma vida melhor do que aquela que eles tiveram. A grande preocupação passava por oferecer um ensino com a melhor qualidade possível, tanto cientificamente, como a nível de recursos humanos, pelo que desafio passou a estar em dois níveis: corpo docente cientificamente habilitado e, depois, estabilizar esse mesmo corpo docente na escola.

3) Quais as medidas tomadas pela Escola Básica e Secundária de Santa Cruz para acolher, os alunos luso venezuelanos?

R) A preocupação surgiu de um momento para o outro. Ou seja, sabendo que a situação política, económica e social na Venezuela não estava famosa, a Região não estava preparada para este fluxo migratório, de regresso de emigrantes madeirenses e respetivas descentes e famílias à nossa ilha. Num primeiro momento, o Governo Regional da Madeira acompanhava a situação na Venezuela, pois há uma larga comunidade madeirense naquele país sul americano, mas nunca pensou que regressassem tantos e com membros tão novos. Isto acabou por forçar as entidades regionais a darem uma resposta a vários níveis, fosse política, económica ou social. No entanto, também se teve que dar uma resposta em termos educativos, pois no espaço de um ano a Madeira recebeu 1200 jovens em idade escolar e tinha eu os integrar no sistema de ensino regional. E foi isso que foi feito.

Em termos locais, na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, seguindo orientações da Secretaria Regional de Educação, entendeu que o melhor era incluir estes alunos em grupos mistos, de quatro a cinco alunos, por turma, de forma a evitar que, indo sozinhos, se sentissem excluídos, desintegrados ou desenraizados. Ao optar por incluir em turmas, por grupos relativamente grandes, a direção da escola entendeu que os alunos luso venezuelanos se sentiam mais amparados entre si e se apoiariam nas dificuldades e se reforçariam nas conquistas. Entendemos que ao colocá-los em grupo,

estes jovens se sentiriam mais à vontade para expor dúvidas, para se integrarem com os restantes componentes da turma e com uma afinidade já com aquele grupo de professores e com um diretor de turma em particular.

Além disso, disponibilizamos a disciplina de Português Língua Não Materna, para estes jovens e disponibilizou-se o Apoio Pedagógico Acrescido a estes alunos, nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática, que, pela legislação só é concedida aos alunos com necessidades educativas especiais.

4) Na sua opinião, qual foi a melhor estratégia que a escola tomou para lidar com a vinda dos alunos luso venezuelanos? Porquê? E a pior?

R) Pessoalmente, julgo que a melhor estratégia são aquelas que já referi acima e pelas razões que, também, nas linhas de cima mencionei.

Quanto à pior, sinceramente, acho que não posso apontar nenhuma. E porquê? Porque, até ao momento, nenhum aluno luso venezuelano se queixou das turmas, do tratamento dado ou, sequer, no plano escolar e curricular, ficou retido, pelo que sou forçado a concluir, provavelmente com alguma presunção, que as coisas têm corrido bem com estes alunos. O feedback que tenho dos diretores de turma é regular e positivo. Tal como com os respetivos encarregados de educação.

5) Considera que as mediadas tomadas pela escola foram eficazes? Em que sentido? O que é que resultou e o que não resultou? Apresente um exemplo.

R) A meu ver foram muito positivas. Uma coisa era deixar andar e ver como as coisas corriam e se as queixas ou o insucesso começasse a aparecer, então, a escola agia. Mas procuramos ser proativos e não reativos. Procuramos antecipar potenciais problemas ou situações potencialmente complicadas ou geradoras de dificuldades, pelo que vejo as medidas tomadas pela escola como muito eficazes. Assim, não vejo nenhuma medida como não tendo resultado. Porém, estamos a falar de jovens, adolescentes, numa idade crítica, com contextos familiares muito particulares e este é, por esta e outras razões, um processo dinâmico que pode conhecer alterações, tanto positivas como negativas, a qualquer instante.

6) Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação à inclusão dos alunos luso venezuelanos?

R) A Secretaria Regional de Educação, num primeiro momento acho que foi apanhada desprevenida com o afluxo de emigrantes regressados em idade tão jovem. Depois, julgo que em articulação com o Governo da República, soube dar uma resposta à situação destes jovens. Até porque é importante salientar que muitos jovens vieram só com a mãe ou só com o pai. E que muitos destes progenitores, aqui chegados, não tinham trabalho em vista ou já arranjado.

Assim, considero que, após o primeiro baque, a resposta da Secretaria de Educação foi positiva, dando orientações às escolas e apoiando estes alunos, através da distribuição gratuita de manuais escolares e cadernos. Aliás, esta medida até mereceu algumas críticas por parte de uma boa parte da população madeirense que entendeu esta ajuda como uma espécie de dar tudo aquém chegava, e os que cá estavam não tinham direito a nada.

7) Considera que a Secretaria Regional de Educação podia fazer algo mais para apoiar estes alunos ou as próprias escolas para as ajudar nesta situação?

R) Sinceramente, acho que não. Tudo o que fez, acho que fez bem e no intuito de ajudar quem chegava, fugido de uma situação social complicada. Fazer mais, penso que é quase impossível. Só se lhes dessem uma passagem administrativa, mas aí, violava o princípio da igualdade, o mesmo que os coloca em pé de igualdade com os alunos que já estavam no nosso sistema de ensino.

8) Na sua opinião, os alunos venezuelanos estão, em geral, incluídos? Há alguma diversidade na unidade cultural da escola? Ou ainda falta algo para fazer?

R) Na minha opinião os alunos luso venezuelanos estão completamente integrados e incluídos. Têm tendência para andarem entre si, em grupo, mas vê-se alguns miúdos, mais sozinhos, que não são oriundos da Venezuela, nem têm qualquer ligação aquele país, a andarem e a privilegiarem a companhia destes colegas luso venezuelanos, sinal

de que se integraram, mas também porque gostam de se integrar e são acolhedores com quem os tenta integrar e incluir. E essa primeira fase nasce logo com os seus pares. Muitas vezes, quando chego à escola encontro estes alunos sentados com outros colegas de turma ou a brincar no campo. Apesar de tudo, não ignoro que alguns destes jovens, sobretudo os que vieram mais recentemente, têm alguma dificuldade em entender o Português, o que leva a que entre eles dialoguem em castelhano. Porém, considero que o espaço destes alunos está perfeitamente encontrado no meio escolar e é reconhecido por todos os componentes da comunidade educativa. Aliás, o projeto educativo da escola contempla a diversidade cultural como um dos seus pontos e uma das suas metas.

9) Como descreve a relação entre os alunos luso venezuelanos e professores e vice-versa.

R) A relação entre os alunos luso venezuelanos e os professores é muito boa. Todas as conversas e diálogos que mantenho com os professores destes alunos e com os próprios discentes me indicam isso. E encontro várias razões para isso: primeiro, porque estes alunos vêm de um sistema de ensino que estimula o estudo, o conhecimento e a curiosidade e aqui também o encontraram. Depois, nota-se que são jovens que gostam de aprender, que procuraram integrar-se o mais rapidamente possível, de forma a conseguirem estar o mais integrados possível e da forma mais célere. No início, houve algumas dificuldades na comunicação, pois para quase todos eles esta vinda para a Madeira foi a primeira e, por isso, o primeiro contacto com a língua portuguesa, com a maneira de ser e com a cultura portuguesa e madeirense, em particular. Não deve ter sido fácil, imagino. Daí que a escola tenha procurado minimizar essas dificuldades através das estratégias que já referi.

Da parte do pessoal docente, e em concreto numa turma de oitavo ano onde se encontram 8 alunos luso venezuelanos e outra de décimo ano, com 5 alunos, a informação que tenho dos professores e dos diretores de turma, é que os alunos não apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que a única coisa menos positiva que me foi reportada foi a barreira linguística inicial.

Da parte dos alunos, daqueles com quem falei e falo e dos encarregados de educação com quem mantive algumas conversas, o senão foi, igualmente, a dificuldade de

comunicação inicial. No entanto, de ambas as partes a relação é muito boa, tanto no plano pedagógico, como no plano das relações interpessoais. E é isso que se deseja.

10) Considera que houve dificuldade no processo de integração/inclusão dos alunos luso venezuelanos na escola. Porquê? (Dificuldades por parte da escola e dificuldades por parte dos alunos)

R) Não. Pessoalmente, considero que estes alunos, tirando a questão linguística, não sentiram dificuldades de integração na escola. E porquê? Porque a direção procurou ter em conta a preocupação dos pais, a situação de emergência social e as necessidades destas crianças e das suas famílias. Não podemos ser insensíveis a tudo isto e, nesse sentido, tomamos as medidas que consideramos adequadas á sua plena integração e inclusão. Tanto que estes jovens chegaram, maioritariamente, o ano passado e a questão linguística não se coloca. As suas avaliações são muito positivas, havendo alunos que se destacam nas turmas pelo seu desempenho escolar, sinal de que a integração se fez de modo natural, sem pressas e com o ritmo muito próprio que cada individuo tem.

Quanto a dificuldades da escola, para com estes alunos, não acho que tenha havido. Temos um corpo docente preparado, empenhado e habilitado a lidar com este tipo de situações. Quem trabalha no ensino sabe que todas as turmas têm vinte e tal alunos e que cada discente é uma pessoa diferente, pelo que este caso dos alunos luso venezuelanos foi mais um desafio que os docentes tiveram que encarar e, até agora, com grande sucesso, para as duas partes.

11) Na sua opinião, como deve a escolar lidar com a diversidade cultural?

R) A Escola Básica e Secundária de Santa Cruz deve lidar com a diversidade cultural da melhor forma que sabe e que os seus responsáveis, professores e funcionários sabem: a trabalha-la, a compreende-la e a estimula-la. Estando numa escola, um espaço de aprendizagem coletiva, um equipamento social onde convergem diariamente centenas de crianças, de diferentes idades, proveniências e estruturas sociais, mas também raças e credos, entendo que a nossa escola, como qualquer outra escola deste país, tem uma

responsabilidade acrescida nesse campo, pois aqui não há, nem pode haver, qualquer espécie de segregação por causa disto ou daquilo. A escola trabalha com a massa humana que tem e eu, enquanto presidente da direção, mas também enquanto cidadão, professor e ser humano, entendo que a diversidade cultural nos aproxima e nunca nos afasta. E porquê? Porque queremos conhecer, queremos saber porque é que aquele colega tem aquela cor, porque é que aquela colega pensa assim ou porque é que eu celebro isto e aquele colega não. Destas dúvidas e destas interrogações nasce uma aproximação e um enriquecimento humano que só nos deve deixar orgulhosos.

12) Esta diversidade cultural existente na escola pode criar obstáculos ou, por outro lado, pode ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem? Em que sentido?

R) Esta diversidade cultural é uma mais valia na escola e em todas as escolas. Temos a possibilidade de ter alguém, sentado, ao nosso lado, que nos pode explicar e exemplificar algo de que um professor fala e um livro ou imagem mostra, é algo de absolutamente enriquecedor e inexplicavelmente bom. Se nas aulas de Geografia falo da diversidade cultural e tenho alunos luso venezuelanos ou chineses isso não tem preço. Se em História tenho a rota das especiarias do Oriente e tenho um aluno que veio da China ou da Índia e me diz que veio daquela região, isso é uma evidente mais-valia para o conhecimento que se quer construir naquela aula junto dos alunos.

E com os alunos luso venezuelanos isso tem acontecido, sobretudo em disciplinas como História e Geografia, dado que têm falado sobre a sua experiência de vida na Venezuela e desse contraste que existe entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento em matérias como a educação, a saúde, o bem-estar, o nível de vida ou o saneamento básico. Quando estes alunos contribuem com as suas experiências de vida na Venezuela nas matérias que acima foquei, a sua integração fica cada vez mais enraizada e a diversidade cultural ganha cada vez mais e maior relevância.

13) Que dificuldades sentiu na sua experiência com estes alunos ao longo do ensino-aprendizagem?

R) Eu, pessoalmente, não senti dificuldade nenhuma, pois não lhes dou aulas.

Lembro-me, de há uns 25 anos ter tido uma turma com dois alunos brasileiros e, também aí, a grande dificuldade era a comunicação. Pese falarem português, se falasse como falo normalmente, eles não entendiam. Então, quando expunha matéria ou lhes colocava alguma questão, falava um pouco mais lentamente e a olhar para eles.

Quanto a estes alunos oriundos da Venezuela, e como já referi atrás, não senti qualquer dificuldade inultrapassável, para além da barreira inicial da língua. Quanto ao resto só tenho a elogiar o seu desempenho escolar e a sua educação e civismo.

14) Acha que os docentes estão preparados para os desafios do trabalho com a diversidade cultural e da Educação Multicultural na sala de aula? Porquê?

R) Como presidente da direção da escola tenho orgulho no corpo docente da Escola Básica de Santa Cruz. A escola tem professores muito bem preparados, tanto do ponto de vista humano, como científica e pedagogicamente. Tenho orgulho nisso! Aliás, devo referir que tive alguns professores que foram escolhidos a pensar propositadamente para trabalhar com estes alunos e todos, sem exceção, aceitaram sem hesitar. Nem um disse que ia ver ou pensar. Isso é um sinal da vontade em trabalhar com crianças de espaços territoriais diferentes, de culturas diferentes e da abertura que os nossos professores têm em relação à diversidade cultural.

Quanto à sala de aula, mais uma vez, a barreira foi a língua e, sempre, no início. Depois, o conhecimento que o professor faz dos alunos e vice-versa acaba por moldar a relação entre as partes. Até agora essa relação tem corrido muitíssimo bem e, das vezes que falo com alguns destes alunos luso venezuelanos sobre as aulas, dificuldades e os professores, as respostas que obtenho são de que gostam das aulas, dos professores e das atividades que fazem e desenvolvem.

15) Há alguma experiência que o tenha marcado e de que gostasse de apresentar relativamente a este processo de acolhimento e inclusão dos alunos venezuelanos na sua escola?

R) Não há nenhuma experiência particular ou relevante, o que até entendo como a maior prova de integração e inclusão destes alunos. Caso contrário, tinha os alunos luso

venezuelanos a fazerem queixas constantes aos diretores de turma ou aqui a baterem-me à porta a queixarem-se disto e daquilo, que aquele colega fez isto ou que aquele fez aquilo. Pessoalmente, entendo esta ausência de episódios como um sinal de plena integração, o que juntando com as conversas com os respetivos diretores de turma e as conversas tidas com os alunos, sobretudo no início do ano letivo passado, revela bem, no meu entender, que eles próprios se consideram absolutamente integrados e tão alunos da escola como todos os outros que frequentam a nossa escola. E isso é muito bom sinal.

16) Quais as medidas/ações que a escola toma para a inclusão social? Existe algum projeto dinamizador, gabinete de apoio à integração/inclusão ou alguma instituição a colaborar com a Escola nesse sentido?

R) As medidas que a escola toma para a integração social são as nossas próprias aulas e a sua oferta curricular. Não temos nenhum gabinete ou sala de mediação de conflitos, ou de mediação intercultural, nem mesmo nenhum projeto escolar de mediação intercultural ou multicultural, como lhe queiram chamar. E não temos, pois nunca sentimos necessidade de implementar qualquer projeto dessa índole, pois a diversidade cultural que esta escola vive e viveu ao longo da sua história cingiu-se sempre a algumas crianças brasileiras, crianças com pais que vieram da China, mas que elas próprias já nasceram em Portugal e, agora, estas crianças vindas da Venezuela. O nosso esforço passa por integra-las em turmas ditas normas, as chamadas turmas regulares, sempre em grupos, com quatro a cinco alunos, e relativamente homogéneo, em idades e género. Depois, estes alunos e os respetivos encarregados de educação estão sempre em articulação com a psicóloga da escola, de forma a que esta integração seja feita da melhor forma possível e o mais atenta e cuidadosamente. Digo isto, porque, efetivamente, não noto, nem nunca constatei que houve uma necessidade absoluta de criação um gabinete de mediação ou ajuda intercultural ou equipas pedagógicas de acompanhamento para estes alunos com raízes culturais diferentes da maioria dos nossos alunos. Existem diferenças, sim, mas que são esbatidas com o passar do tempo, com a gradual integração nas salas de aula, na partilha de conhecimentos e experiências que alguns fazem das suas vivências até nas próprias disciplinas. Estando numa ilha geograficamente africana, essa descontinuidade territorial acaba por funcionar como um

“travão” a uma maior variedade e diversidade cultural. Na Madeira, ainda não se atingiu o grau de multiculturalismo que se vive por exemplo em Lisboa e respetiva periferia. O que, para uns pode ser bom e para outros mau. A nós, na escola, cabe-nos trabalhar o melhor possível com os alunos que temos. E o que tivemos e temos até hoje, em termos de diversidade cultural, enriqueceu-nos muito e tem tido excelentes resultados.

APÊNDICE 3

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Alunos

TEMA: A integração socioeducativa dos alunos luso venezuelanos no sistema educativo madeirense.

OBJETIVO GERAL: Conhecer e compreender a forma como os alunos lusodescendentes, originários da Venezuela, são acolhidos e integrados/incluídos no sistema educativo madeirense.

Conhecer e compreender as práticas educativas e inclusivas implementadas pela tutela governativa, pelas escolas e professores para promoverem a integração, inclusão e aprendizagem destes alunos nas turmas do ensino regular.

Conhecer e compreender o ponto de vista dos alunos sobre este processo de acolhimento.

TÓPICOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a idade;- Conhecer o agregado familiar;- Conhecer o estado civil;- Conhecer as suas habilitações académicas;- Conhecer o tempo de residência na Madeira;	<ul style="list-style-type: none">- Faça uma descrição de si próprio. (idade, género, ano escolar que frequenta, agregado familiar, se tem irmãos, quais as maiores dificuldades que sentiu quando chegou, o que faz nos tempos livres, o que mais gosta de fazer, o que não gosta nada de fazer como era a sua vida na Venezuela, como é agora, de que sente falta da Venezuela, quem são os meus melhores amigos)- Podia explicar as razões que o levaram a vir viver para a Madeira?- Há quanto tempo reside na Madeira?- Gosta de morar na Madeira? Porquê?- O que mais lhe custou neste processo de mudança da Venezuela para a Madeira?
	<ul style="list-style-type: none">- Identificar o tipo de apoio e colaboração que têm dos	<ul style="list-style-type: none">- Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

<p>INTEGRAÇÃO / INCLUSÃO DOS ALUNOS LUSO VENEZUELANOS NA ESCOLA</p>	<p>professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula; - Conhecer o modo de comunicar dos professores com os alunos luso venezuelanos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Descreva como é o seu quotidiano na escola. (por ex: a que horas chega, com quem vai, onde costuma estar nos intervalos, nos tempos livres, com quem costuma estar, e tudo aquilo de que se lembra sobre um dia na escola.) - Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem estar, falam consigo fora das aulas, etc) - Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos? - Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma) - Na sua opinião, deveria haver um tratamento para consigo diferente dos restantes colegas da turma? Em que situações? - Como se sentiu no primeiro dia que chegou à escola? - Como se sente agora na sua escola? Houve alguma diferença? - Há alguém na escola que tenha sido e seja muito importante para si desde que está na Madeira? Porquê? - Gosta da sua escola? Porquê? - Refira quais os aspetos que mais lhe agradam nesta escola. Quais os de que não gosta? - O que foi mais difícil para si nesta mudança? E o mais fácil?
<p>A ESCOLA E A TUTELA GOVERNATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções dos estudantes luso venezuelanos sobre o trabalho realizado pela escola na sua integração; - Compreender a percepção dos alunos luso venezuelanos sobre o trabalho realizado pela tutela educativa na sua integração no sistema educativo regional; - Identificar as necessidades de formação de professores e pessoal não docente nas áreas sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas? - Acha que estas medidas o ajudaram a sentir-se mais acolhido na escola? Porquê? - Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos? - Explique a razão da sua escolha. - O que acha que se deve fazer quando numa escola existem alunos estrangeiros ou alunos que vêm de outro país? - Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria

		Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.
--	--	--

APÊNDICE 4

Transcrição da entrevista do aluno 1

1) Faça uma descrição de si próprio. (idade, gênero, ano escolar que frequenta, agregado familiar, se tem irmãos, quais as maiores dificuldades que sentiu quando chegou, o que faz nos tempos livres, o que mais gosta de fazer, o que não gosta nada de fazer como era a sua vida na Venezuela, como é agora, de que sente falta da Venezuela, quem são os meus melhores amigos)

R) Tenho 16 anos e sou homem. Ando no 8º ano escolar. Tenho dois irmãos mais jovens e um mais velho, que são os únicos com quem vivo.

A maior dificuldade que senti foi a língua.

O que mais gosto de fazer nos meus tempos livres é ver televisão e ouvir música.

A minha vida na Venezuela era muito boa, mas agora na madeira também é boa e do que mais sinto falta é da minha família e dos meus amigos.

2) Podia explicar as razões que o levaram a vir viver para a Madeira?

R) Eu vim para a Madeira porque a minha avó queria vender a casa dela e a minha mãe perguntou se queríamos ir viver para Portugal para fugirmos da crise na Venezuela e termos um futuro melhor. E viemos.

3) Há quanto tempo reside na Madeira?

R) Eu moro na Madeira há 9 meses.

4) Gosta de morar na Madeira? Porquê?

R) Gosto, porque não há a insegurança e a violência que existe na Venezuela.

5) O que mais lhe custou neste processo de mudança da Venezuela para a Madeira?

R) O que mais me custou foi deixar os meus pais e pensar que nunca mais os ia ver ou que nunca mais ia regressar à Venezuela. E também tinha medo da forma como seríamos tratados aqui.

6) Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

R) Fui recebido mais ou menos. Os meus colegas me viam como um invasor, um estrangeiro, mais um que vinha da Venezuela para cá falar espanhol. Eu disse realmente não gostei. Mas gosto muito da escola, é grande, tem boas salas, os professores são bons e é muito bonita.

A grande dificuldade inicial foi virmos para uma casa que não era a nossa e onde tínhamos horas controladas pelos donos.

7) Descreva como é o seu quotidiano na escola. (por ex: a que horas chega, com quem vai, onde costuma estar nos intervalos, nos tempos livres, com quem costuma estar, e tudo aquilo de que se lembra sobre um dia na escola.)

R) Eu chego às 7 da manhã e vou para o bar dos alunos esperar para o toque e depois seguir para as aulas. Nos intervalos e tempos livres da escola, vou jogar cartas com os meus amigos venezuelanos no bar dos alunos.

8) Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem estar, falam consigo fora das aulas, etc).

R) A verdade é que quando cheguei gostei muito da forma como os professores me tratavam e perguntavam se eu entendia o que diziam ou entendia a turma, o que os meus colegas diziam , comentavam ou perguntavam.

9) Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos?

R) Alguns professores tiram um tempo da aula para explicar bem o que não entendemos e, assim, poderemos entender melhor a matéria que se deu na aula.

10) Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma).

R) A verdade é que desde que cheguei os meus colegas venezuelanos me receberam muito bem e isso faz-me sentir muito bem integrado. Com os portugueses não falo muito, mas eles também não falam connosco. Mas não me importo, desde que os venezuelanos se falem e passem tempo juntos.

11) Na sua opinião, deveria haver um tratamento para consigo diferente dos restantes colegas da turma? Em que situações?

R) Não. Está bem assim. A turma é a mesma, acho que não faz sentido fazer uma coisa para uns e outra diferente para outros.

12) Como se sentiu no primeiro dia que chegou à escola?

R) Eu senti-me estranho, porque vi todos a olharem para mim como um estranho e um invasor e mais um que vinha da Venezuela a falar espanhol.

13) Como se sente agora na sua escola? Houve alguma diferença?

R) Sinto-me bem. Acho que deve ter sido uma impressão minha, pois vinha de um país diferente e achava que todos olhavam para mim. Mas acho que não. Para mim, importante é estar com os colegas e amigos venezuelanos.

14) Há alguém na escola que tenha sido e seja muito importante para si desde que está na Madeira? Porquê?

R) A pessoa mais importante para mim na escola foi a Natalia, uma colega de turma. Ela ajudou-me bastante desde que aqui cheguei. Mostrou a escola, as salas, como se fazia para ir ao bar dos alunos, à secretaria, onde se entrava e onde se podia sair ou como eram os horários e onde ficavam as salas.

15) Gosta da sua escola? Porquê?

R) Gosto muito da escola. É grande, tem muitas salas e muitos equipamentos. As salas são bonitas e acolhedoras. Depois, também tem bons campos de futebol para se poder jogar e estar com os amigos e um bom pavilhão onde se pode ter aulas nos dias de chuva.

16) Refira quais os aspetos que mais lhe agradam nesta escola. Quais os de que não gosta?

R) Na escola gosto de tudo, das salas, do pavilhão, do bar dos alunos, da cantina, de tudo. Também gosto das aulas e das disciplinas, sobretudo de TIC, que nunca tinha tido na Venezuela.

17) O que foi mais difícil para si nesta mudança? E o mais fácil?

R) O mais difícil nesta mudança foi o deixar a família para trás e não os ver mais e, também, a língua. Tive e tenho muita dificuldade em falar o português. Entender já vou entendendo melhor, mas falar continua a ser difícil.

O mais fácil foi viver num ambiente de paz, de segurança e tranquilidade que não existe na Venezuela. E isso, é uma sensação muito boa.

18) - Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas?

R) A medida que mais me agradou foi a colocação dos venezuelanos todos na mesma turma, porque nos conhecemos todos e fica mais fácil. Entendemo-nos e falamos espanhol entre nós, o que facilita a nossa presença na escola.

19) Acha que estas medidas o ajudaram a sentir-se mais acolhido na escola? Porquê?

R) Sim, pois dessa forma estamos com mais pessoas que também sentem o mesmo, também vieram da Venezuela e também sentiram-se estranhos por estar numa terra nova, onde praticamente não conheciam ninguém, onde não falavam português. Isso, acho que nos aproximou. Sinto-me bem com a turma toda, e acho que fui bem recebido por todos. Não sinto que tenha sido discriminado por nenhum colega da turma ou por alguém da escola.

20) Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos?

R) A melhor foi colocar os venezuelanos todos juntos na mesma turma, pelas razões que já falei na resposta anterior. Quanto à pior, acho que não há. Sinto que a escola se preocupa connosco e com a nossa integração e tem feito de tudo para que nos possamos sentir bem e achar que estamos como se estivéssemos no nosso país, a Venezuela. Por isso, não acho que haja uma pior medida por parte da escola.

21) Explique a razão da sua escolha.

R) Meter os alunos venezuelanos todos na turma, porque se conhecem, vêm do mesmo país, falamos espanhol e temos os mesmos hábitos e tradições. Se colocas alguém junto de outra pessoa que também vive a mesma coisa e sente a mesma coisa, fica mais fácil. E acho que connosco isso aconteceu e ainda bem. Gosto muito dos meus colegas venezuelanos da turma. Quanto mais, melhor.

22) O que acha que se deve fazer quando numa escola existem alunos estrangeiros ou alunos que vêm de outro país?

R) Devem fazer o que esta escola fez. Meter os alunos na mesma turma, ter professores que falem bem com eles, falem devagar e expliquem as coisas e perguntem sempre se estamos a entender, o que dizem.

23) Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.

R) Do Governo, tenho ideia que nos apoiou na nossa chegada, com pais para estarmos na escola e com os nossos pais e familiares. Na escola, sinto mais é o apoio concreto da direção e da secretaria da escola, que são muito simpáticos e sempre atentos com o que perguntamos e com o que queremos saber.

APÊNDICE 5

Transcrição da entrevista do aluno 2

1) Faça uma descrição de si próprio. (idade, género, ano escolar que frequenta, agregado familiar, se tem irmãos, quais as maiores dificuldades que sentiu quando chegou, o que faz nos tempos livres, o que mais gosta de fazer, o que não gosta nada de fazer como era a sua vida na Venezuela, como é agora, de que sente falta da Venezuela, quem são os meus melhores amigos)

Tenho 13 anos, sou menina, estou em 8º ano, tenho 2 irmãos e 1 irmão, mas em Madeira só tenho 1 irmão maior. As maiores dificuldades que eu senti era a linguagem e o problema de começar uma vida a partir de 0. Nos meus tempos livres, falo com os meus amigos da Venezuela, leio livros, vejo séries na internet entre outras coisas. O que agora mesmo gosto mais de fazer é ver séries de anime (O anime é um termo que engloba animação tradicional ou por computador de origem japonesa). Não gosto de limpar a minha habitação. Na Venezuela, a minha vida era mais divertida, esportiva e mais ativa, mas aqui na Madeira minha vida tornou-se mais sedentária. O que eu sento falta de Venezuela é a minha mãe. Atualmente, acho que não tenho melhores amigos em Madeira, a grande maioria dos meus melhores amigos estão a viver na Venezuela ou nos Estados Unidos

2) Podia explicar as razões que o levaram a vir viver para a Madeira?

Eu vivo na Madeira devido a problemas sociais e económicos que existem na Venezuela. O como tínhamos família na Madeira, os meus pais decidiram enviar-me para cá.

3) Há quanto tempo reside na Madeira?

Vivo na Madeira já há um ano e 8 meses.

4) Gosta de morar na Madeira? Porquê?

Para ser sincero, não. Eu tive muitos problemas quando cheguei aqui, não só com a língua, mas também com os colegas de classe, senti como se meus colegas gostassem de me provocar. Muitas vezes pensei: "As pessoas aqui não são tão gentis quanto na Venezuela" e chegava triste a casa. Até hoje, eu sei que a Venezuela tem problemas, mas é o lugar onde eu vivi toda a minha vida! Obviamente que gostaria de voltar apesar dos problemas que existem na Venezuela.

5) O que mais lhe custou neste processo de mudança da Venezuela para a Madeira?

O que mais me custou mais foi me adaptar ao horário das aulas. Na Venezuela, as aulas terminavam às 12h30 mas aqui terminam às 19h45. Outro problema que tive foi ter a minha mãe e a minha melhor amiga longe de mim.

6) Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

O primeiro que pensei foi que a escola era grande, as pessoas que me receberam melhor foram as Venezuelanas pois me ensinaram a escola, os outros colegas e outras coisas. Tive muitos problemas para perceber o que os professores estavam dizendo, então tinha de perguntar a mis colegas Venezuelanas.

O maior problema que tive com um professor foi quando ele estragou meu teste na minha frente porque acreditava estar copiando, quando na realidade eu estava perguntando as minhas colegas venezuelanas o que o teste dizia.

7) Descreva como é o seu quotidiano na escola. (por ex: a que horas chega, com quem vai, onde costuma estar nos intervalos, nos tempos livres, com quem costuma estar, e tudo aquilo de que se lembra sobre um dia na escola.)

Chego todos os dias as 7h40 ou mais tardar as 8h00, sempre vou sozinha a pé. Nos intervalos costumo estar no bar dos alunos com o meu telemóvel ou andando pela escola e nos feriados faço a mesma coisa. Acostumo estar com as minhas colegas

Venezuelanas ou sozinha com o telemóvel. O que mais me lembro sobre um dia na escola, fui o ano passado num intervalo, estar dançando atrás da escola com duas amigas.

8) Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem-estar, falam consigo fora das aulas, etc).

A relação que tenho com os meus professores é boa, a maioria preocupam-se com o meu bem-estar sobre tudo por eu ter diabetes, isso acho eu. Só há uma professora que atualmente não gosto, as vezes sinto que ela me odeia, mas a maioria dos professores são bons e agradáveis.

9) Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos?

Acho que não fazem nenhuma atividade especial, ou eu não me lembro de nenhuma.

10) Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma)

Eu gosto da minha turma, não de todas as pessoas da turma mas sim da maioria. Não me sinto integrada e os poucos amigos que tenho da turma são os venezuelanos. O ano passado eu sim me sentia discriminada, mas agora não.

11) Na sua opinião, deveria haver um tratamento para consigo diferente dos restantes colegas da turma? Em que situações?

Na minha opinião, não. Eu nem ninguém merece um tratamento diferente, todos temos de ter o mesmo tratamento entre colegas da turma.

12) Como se sentiu no primeiro dia que chegou à escola?

Nervosa e tímida, com um pedacinho de medo.

13) Como se sente agora na sua escola? Houve alguma diferença?

Não a muita diferença, agora não tenho medo mas ainda a meninos que gostam de me irritar, por exemplo, tirando as minhas coisas ou batendo na minha cabeça, mas agora não é um problema para mim

14) Há alguém na escola que tenha sido e seja muito importante para si desde que está na Madeira? Porquê?

Se tivesse que falar de alguém que tenha sido importante para mim na escola, é uma menina que estava no 9º ano mas por problemas da vida, ela agora esta a viver nos Estados Unidos. Ela foi a pessoa mais importante para mim pois ela sempre me ajudou em tudo, desde problemas com as minhas tarefas até os problemas que tinha com os colegas da turma, em pouco tempo ela tornou-se uma das minhas melhores amigas pois sempre esteve aí para mim. Além disso, ela tinha muita confiança comigo apesar de não nos conhecermos muito bem.

15) Gosta da sua escola? Porquê?

Sim, gosto da escola, não tenho razões para gostar dela mas também não tenho razões para não gostar.

16) Refira quais os aspetos que mais lhe agradam nesta escola. Quais os de que não gosta?

O que mais gosto da escola é o bar dos alunos pois eu gosto de estar aí e não gosto dos banhos. As portas sempre tem riscos.

17) O que foi mais difícil para si nesta mudança? E o mais fácil?

Obviamente como já disse, a adaptação com os colegas da turma foi difícil. A verdade, acho que nada foi fácil

18) - Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas?

O club de PLNM (Português Língua Não Materna) e a professora que deu o club de PLNM sempre fiz atividades com nos os venezuelanos, sempre falo com nos sobre os problemas que tínhamos e nos ajudo

19) Acha que estas medidas o ajudaram a sentir-se mais acolhido na escola? Porquê?

O problema não é ser acolhido na escola, o problema é ser acolhido pelas pessoas da escola. A escola pode fazer atividades, mas se as pessoas não deixem de ser xenófobas ainda vamos ter problemas sobre como nos sentimos.

20) Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos?

O melhor: Muitos professores deixam aos alunos venezuelanos juntar com os venezuelanos mais novos e que não percebem português. Acho que isso é bom, pois assim os Venezuelanos podem perceber na mesma aula e se tem dúvidas podem perguntar com ajuda do colega com o que se juntou.

O pior: Muitas das atitudes dos professores de dizer “Estas em Madeira, fala português” nos sabemos que temos de falar português para aprender melhor a língua mas não é necessário estar TODO O DIA SOBRE NOS DIZENDO A MESMA COISA. O espanhol é a nossa língua materna, em algum momento temos de falar espanhol.

21) Explique a razão da sua escolha.

A razão da minha escolha é pela minha experiência própria

22) O que acha que se deve fazer quando numa escola existem alunos estrangeiros ou alunos que vêm de outro país?

Os portugueses não têm de ser obrigados a falar com estes, mais fosse bom se por escolha própria falassem com os colegas estrangeiros, sem ser irritantes. Por exemplo, podes falar devagar mas não há necessidade de falar com eles como se fossem tontinhos (Ponho este exemplo por que nos primeiros dias de aula, uma menina falou comigo como si eu fosse tonta e isso é feio).

23) Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.

Não posso dizer muito, não sei muito sobre isto. Não senti nem muito apoio ou falta de apoio. Peço desculpas.

APÊNDICE 6

Transcrição da entrevista do aluno 3

1) Faça uma descrição de si próprio. (idade, gênero, ano escolar que frequenta, agregado familiar, se tem irmãos, quais as maiores dificuldades que sentiu quando chegou, o que faz nos tempos livres, o que mais gosta de fazer, o que não gosta nada de fazer como era a sua vida na Venezuela, como é agora, de que sente falta da Venezuela, quem são os meus melhores amigos)

R: Tenho 14 anos, sou mulher, agora estou frequentando 8º ano, moro com o meu pai, a minha mãe e as minhas duas irmãs. Uma das maiores dificuldades quando cheguei era interagir com as pessoas pois eu era muito tímida e quase não sabia falar português. O que faço nos meus tempos livres é ler e ver vídeos. O que mais gosto fazer é cozinhar e ler e não tenho coisa que não goste fazer, faço de tudo. A minha vida na Venezuela era fantástica, quando chegava a um lugar toda a gente cumprimentava-me, pois, minha família conhecia a todo mundo, eu ia muito bem na escola era a que tinha melhores notas na minha turma e sim gostava da minha vida. Agora a minha vida é diferente, agora tudo parece mudar é parasse ser mais difícil. Sim sinto falta da Venezuela mais que todo pela minha família e amigos. Aos meus melhores amigos são dois a Natália e o Angel, tenho outros amigos mais eles souberam ganhar este coração de pedra que quase ninguem podia ganhar.

2) Podia explicar as razões que o levaram a vir viver para a Madeira?

R: As razões são poucas pois a situação na Venezuela estava a piorar e a decisão foi vir aqui um lugar onde não havia perigo e um lugar onde tínhamos uma língua mais conhecida.

3) Há quanto tempo reside na Madeira?

R: Eu resido na Madeira há já 2 anos, 3 meses e 1 semana

4) Gosta de morar na Madeira? Porquê?

R: Sim, gosto de morar na Madeira porque todos os lugares estão perto, tem umas paisagens muito lindas e tem o mar a toda a volta.

5) O que mais lhe custou neste processo de mudança da Venezuela para a Madeira?

R: O que foi mais difícil foi a integração na escola pois não conhecia a ninguém e não dominava a língua, o que me levava a isolar-me ou a procurar encontrar-me com os outros alunos venezuelanos.

6) Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

R: Bom, a Escola Básica e Secundaria de Santa Cruz não está tao mal. É uma boa escola, com bons professores. Eu considero que fui recebida muito bem, todos perguntavam se eu já sabia falar português, queriam que falasse espanhol e que contasse como era a Venezuela; os professores também foram muito bons quando cheguei. Passei por muitas dificuldades, sobretudo pela discriminação, mas com o tempo soube defender-me pela minha própria conta e soube superar as dificuldades.

7) Descreva como é o seu quotidiano na escola. (por ex: a que horas chega, com quem vai, onde costuma estar nos intervalos, nos tempos livres, com quem costuma estar, e tudo aquilo de que se lembra sobre um dia na escola.)

R: Eu chegava a escola as 7:30 am e ia sempre para o bar, onde costumavam estar os meus amigos a minha espera. Nos intervalos eu ia a todo lado as vezes ia a biblioteca outras vezes ia ao campo, outras ficava no bar, outras vezes ia para a unidade especializada. Sempre estava com os meus melhores amigos, caminhávamos e íamos ao bar e ríamos juntos.

8) Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem estar, falam consigo fora das aulas, etc).

R: Os professores são muitos bons comigo alguns falam comigo fora das aulas outros são só cumprimentos. Mas há uma professora que já é uma mãe para nos venezuelanos na escola e essa professora é a Prof. de PLNM. Ela é muito boa pessoa, não há nem um só momento que ela não pergunte como estamos. Para nós, ela é como a nossa mãe portuguesa.

9) Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos?

R: Alguns professores como a Prof. A. C. fazem atividades como festas, saídas e convívios connosco coisa que é muito divertida, porque podemos demonstrar coisas tradicionais da Venezuela como a comida e também podemos conhecer melhor Madeira.

10) Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma)

R: A minha relação com a turma é normal. Às vezes falamos entre nós, outras vezes não, mas sempre estamos distanciados: eles num lugar, nós noutra e digo nos pelos outros alunos venezuelanos. No caso da integração eu sim acho que estamos integrados porque se não estivéssemos integrados não falávamos com eles. Sim tenho amigos na turma quase todos venezuelanos. A exceção é uma pessoa e essa é a J. Agora não sento a discriminação que sentia antes já que os portugueses nos começaram a aceitar como somos.

11) Na sua opinião, deveria haver um tratamento para consigo diferente dos restantes colegas da turma? Em que situações?

R: Não, não acho que deveria existir algum trato específico pois somos todos iguais. Vimos de lugares distintos, mas não acho que isso seja um incentivo para um trato diferente.

12) Como se sentiu no primeiro dia que chegou à escola?

R: No meu primeiro dia de escola eu me sentia estranhada pois toda a turma ficava com olho em mim coisa que eu não gostava pois não gosto de chamar a atenção e também sentia que estava perdida pois não conhecia a escola nem onde ficavam as coisas.

13) Como se sente agora na sua escola? Houve alguma diferença?

R: Agora sinto-me muito melhor porque agora conheço mais gente que no princípio e também conheço melhor a escola. Sim houve diferença porque antes eu tinha chegado sozinha não tinha ninguém que fala-se espanhol então tive de seguir adiante eu sozinha. Antes eu era a ajuda agora eu só a que ajuda.

14) Há alguém na escola que tenha sido e seja muito importante para si desde que está na Madeira? Porquê?

R: Sim existe uma pessoa e ela é a prof. A. C. Ela foi a pessoa que ajudou que todos os venezuelanos fossemos melhor vistos na escola e que fossemos integrados ela é e vai ser sempre a pessoa mais importante para mim na Madeira.

5) Gosta da sua escola? Porquê?

R: Sim gosto da escola porque tem algo que faz eu querer estar ali todo o dia não sei se são os professores ou os alunos mas gosto dela por alguma razão.

16) Refira quais os aspetos que mais lhe agradam nesta escola. Quais os de que não gosta?

R: Gosto muito dos professores e dos alunos. Gosto de que tenha espaço suficiente para que os alunos passem o tempo quando não tem aulas. Não existe nada do que não goste já que adoro a escola tal e como esta agora.

17) O que foi mais difícil para si nesta mudança? E o mais fácil?

R: O mais difícil foi a integração e o mais fácil foi a aprendizagem.

18) - Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas?

R: Algumas medidas foram por a todos os alunos venezuelanos numa só turma para que a interação e integração fosse mais fácil. E também outra medida foi fazer convívios e saídas.

19) Acha que estas medidas o ajudaram a sentir-se mais acolhido na escola? Porquê?

R: Sim, porque era mais fácil ter pessoas que falaram a tua mesma língua e que pudessem

Ajudar-se entre si e sobre os convívios pudemos interagir entre alguns dos alunos portugueses.

20) Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos?

R: A melhor foi por todos os alunos numa mesma turma e a pior não existe já que todas as estratégias foram boas.

21) Explique a razão da sua escolha.

R: Porque assim podemos ajudar-nos os uns aos outros.

22) O que acha que se deve fazer quando numa escola existem alunos estrangeiros ou alunos que vêm de outro país?

R: Acho que a escola devera ter um curso especializado para os alunos estrangeiros para que possam aprender melhor as coisas e que um professor fale a nossa língua.

23) Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.

R: A secretaria ajudou com as indicações da inscrição e os anos em que tínhamos de ficar e nos inscrever, além do apoio com manuais.

APÊNDICE 7

Transcrição da entrevista do aluno 4

1) Faça uma descrição de si próprio. (idade, gênero, ano escolar que frequenta, agregado familiar, se tem irmãos, quais as maiores dificuldades que sentiu quando chegou, o que faz nos tempos livres, o que mais gosta de fazer, o que não gosta nada de fazer como era a sua vida na Venezuela, como é agora, de que sente falta da Venezuela, quem são os meus melhores amigos)

R: Eu sou uma adolescente de 14 anos, que frequento o 8º ano. O meu agregado familiar consiste em 5 pessoas, das quais 2 são os meus irmãos. As minhas maiores dificuldades que tive foi a escrita e a convivência na escola. Nos meus tempos livres escuto música, leio um livro e gravo vídeos. O que eu não gosto nada de fazer e estudar matemática e inglês.

A minha vida na Venezuela nos últimos 3 anos era de casa a escola e vice-versa, agora tenho mais liberdade e outras condições de vida. O que me faz mais falta da Venezuela e a minha família e os meus amigos. Os meus melhores amigos são minha família.

2)Podia explicar as razões que o levaram a vir viver para a Madeira?

R: As razões que nos levaram a voltar a Madeira foi a falta de segurança (Ameaça de sequestro) e buscando uma melhor qualidade de vida.

3)Há quanto tempo reside na Madeira?

R: Já vivo na Madeira a 1 ano e 3 meses.

4) Gosta de morar na Madeira? Porquê?

R: Sim, gosto de morar aqui, porque tenho mais segurança ao sair a rua e posso estar descansada em casa porque sei que não vão entrar do nada e roubar.

5) O que mais lhe custou neste processo de mudança da Venezuela para a Madeira?

R: O que mais me custou no processo foi a separação da minha família, aprender outros costumes, outra língua e fazer novos amigos.

6) Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

R: Em relação a escola é boa, enquanto aos colegas de turma já não se pode dizer o mesmo (tirando alguns que me receberam bem), Com os professores só tive dificuldade com a professora de Inglês e a de Historia.

7) Descreva como é o seu quotidiano na escola. (por ex: a que horas chega, com quem vai, onde costuma estar nos intervalos, nos tempos livres, com quem costuma estar, e tudo aquilo de que se lembra sobre um dia na escola.)

R: Eu chego a escola mais ou menos as 7:45_ 7:50 am (autocarro), eu costumo passar os meus intervalos/tempos livres com os meus amigos. Na hora do almoço nos buscávamos sempre um canto na mesa grande da cantina se não 2 mesas juntinhas.

8) Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem estar, falam consigo fora das aulas, etc).

R: A relação com alguns professores e muito boa, eles preocupam- se com nós e deves em quando se os encontrarmos nos intervalos o cumprimentamos.

9) Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos?

R: Nos realizamos mais, visitas de estudo e praticar a leitura/escrita.

10) Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma)

R: A relação que tenho com a turma não é muito boa que se diga, de gostar da turma eu gosto agora se eles gostam de mim não sei, deves em quando sim me sinto discriminada porque algumas das pessoas da turma fazem brincadeiras que não caem bem e me humilham.

11) Na sua opinião, deveria haver um tratamento para consigo diferente dos restantes colegas da turma? Em que situações?

R: Alguns colegas podem ajudar mais, no sentido de dar apoio moral.

12) Como se sentiu no primeiro dia que chegou à escola?

R: No primeiro dia estava com muitos nervos, porque pensava que não ia conseguir amigos/as e que não ia me dar bem com os professores.

13) Como se sente agora na sua escola? Houve alguma diferença?

R: Agora já me sinto um pouco melhor, depois de 1 ano realmente houve diferença, eu já não estava tão envergonhada e a turma começou a me tratar um pouco melhor (alguns).

14) Há alguém na escola que tenha sido e seja muito importante para si desde que está na Madeira? Porquê?

R: Sim tem duas certas pessoas que são muito importantes, porque, me ajudaram muito na escola (estudos/fazer amigos) e também porque são muito boas amigas.

15) Gosta da sua escola? Porquê?

R: Gosto, porque seria uma falta de respeito dizer que não, sendo que me deram bastantes oportunidades ao ingressar la

16) Refira quais os aspetos que mais lhe agradam nesta escola. Quais os de que não gosta?

R: Os que gosto:

-A educação é boa

-Dão varias oportunidades

Não gosto:

-O comer de vez em quando não e muito bom

-Os intervalos na hora do lanche, a cantina fica muito cheia e de vez em quando não se consegue lanchar.

18) - Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas?

R: 1º PLNM

2º CLUBE PLNM

19) Acha que estas medidas o ajudaram a sentir-se mais acolhido na escola? Porquê?

R: Eu digo que sim ajudaram porque e um apoio a mais que a gente tem, e sente-se super bem saber isso.

20) Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos?

R: A melhor foi juntar portugueses junto com os venezolanos na mesma sala, e a pior é não terem pessoal que perceba o espanhol.

22) O que acha que se deve fazer quando numa escola existem alunos estrangeiros ou alunos que vêm de outro país?

R: Que seja no país ou cidade que for os ajudem bastante, dar apoios

23) Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.

R: Para mim a ajuda que eles dão é muito boa, sobretudo em manuais eles dão várias oportunidades aos Venezolanos e não só.

APÊNDICE 8

Transcrição entrevista do aluno 5

1) Faça uma descrição de si próprio. (idade, gênero, ano escolar que frequenta, agregado familiar, se tem irmãos, quais as maiores dificuldades que sentiu quando chegou, o que faz nos tempos livres, o que mais gosta de fazer, o que não gosta nada de fazer, como era a sua vida na Venezuela, como é agora, de que sente falta da Venezuela, quem são os meus melhores amigos)

Tenho 14 anos, sou de sexo feminino, frequento o 8º ano de escolaridade, vivo com a minha mãe, o meu pai, meu avô e a minha irmã, falar em português foi umas das minhas dificuldades ao chegar, mas com o tempo e com aulas de português na casa do povo de Santa Cruz consegui falar mais corretamente, nos meus tempos livres canto, danço, ouço musica são das coisas que mais gosto além de comer e dormir e ir a praia, mas não gosto de comer peixe. Tenho saudades dos meus animais de estimação, da família, dos amigos, das suas paisagens e da casa onde vivia, e finalmente os meus melhores amigos são a Gabriela, a Catherine, a Ana, o Angel, a Luana, a Alejandra, a Angie, etc. A minha vida na Venezuela era fácil pois conhecia muitas pessoas e tinha muitas boas qualificações e tinha todos os meus amigos, agora è mais difícil pois não conhecia a quase ninguém e assim a minha foi cambiando com o passar do tempo

2) Podia explicar as razões que o levaram a vir viver para a Madeira?

Porque a situação estava cada vez pior, não tinha segurança, nem comida, etc, então os pais decidiram vir viver para aqui.

3) Há quanto tempo reside na Madeira?

Resido na Madeira há dois anos e 2 meses.

4) Gosta de morar na Madeira? Porquê?

Sim gosto, porque tenho segurança,

5) O que mais lhe custou neste processo de mudança da Venezuela para a Madeira?

O que custou-me mais foi a adaptação à Madeira e na escola.

6) Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

Desde o início gostei da escola só não queria ir porque tinha medo e desconfiança, não queria ficar sozinha, no primeiro dia fomos bem recebidos pelos colegas da turma depois as coisas cambiaram não sei porque depois não gostavam de nos foi como por etapas num momento gostavam de nos noutra já não, mas também tivemos algumas brigas com alguns colegas da turma um colega que também era estrangeiro como nos mas não era da Venezuela e também tivemos alguns encontros com alunos de outras turmas de outros anos mais pequenos que nos e mais grandes que nos não foi fácil mas hoje já não é assim tão forte como quando estávamos no 7º mas seguem havendo estes encontros de outros alunos não pertencentes a nossa turma que ainda fazem isto, com os professores não tenho nenhuma crítica que fazer tem-se portado muito bem connosco.

7) Descreva como é o seu quotidiano na escola. (por ex: a que horas chega, com quem vai, onde costuma estar nos intervalos, nos tempos livres, com quem costuma estar, e tudo aquilo de que se lembra sobre um dia na escola.)

Acordo todos os dias as 6h30, saio de casa para ir a paragem para tomar o autocarro as 7h45 mais o menos, normalmente vou sozinha as vezes vou com o meu primo que também veio da Venezuela, chego a escola as 7h55 mais o menos, ao chegar a escola vou ao bar dos alunos para reunir-me com os meus amigos e tomar o pequeno – almoço, quando dá o toque as 8h10 vou para as aulas, logo no intervalo vou ao bar com os meus amigos, seguidamente das aulas da manhã se não tiver aulas na tarde almoço em casa, se tiver almoço no refeitório depois disso vamos ao bar ou ao campo ou as vezes damos voltas na escola, nos intervalos da tarde fazemos o mesmo e tomamos o lanche no bar, logo que acabem as aulas vou a paragem para tomar o auto carro e ir para casa.

8) Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem estar, falam consigo fora das aulas, etc).

Alguns são mais simpáticos que outros mas tem-nos apoiado e ajudado, não todos falam connosco e nem sempre falam.

9) Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos?

Com a professora A. C. fizemos atividades como ir ao parque temático de Santana, ir ao teatro, fomos ao Funchal, também fizemos atividades na escola como convívios, fizemos atividades com os meninos da unidade especializada e nas aulas de português íamos a vila de Santa Cruz para anotar vocabulário.

10) Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma).

Sim, gosto da turma è uma turma muito divertida, mas as vezes temos alguns problemas. Sinto-me integrada muito mais integrada do que o ano passado, sim tenho amigos na turma quase todos venezuelanos a exceção de uma pessoa. No princípio, sim, sentia-me discriminada, mas depois conheci outras pessoas e a discriminação começou a diminuir e hoje já praticamente não a sinto.

11) Na sua opinião, deveria haver um tratamento para consigo diferente dos restantes colegas da turma? Em que situações?

Acho que não deveria existir alguma diferença, sim nos viemos de outro país, mas isso não è motivo para qualquer tipo de trato especial. Acho que todos devemos ser ajudados por igual porque estamos numa etapa de aprendizagem.

12) Como se sentiu no primeiro dia que chegou à escola?

No primeiro dia senti medo, angustia, tristeza, mas ao mesmo tempo estava emocionada e feliz.

13) Como se sente agora na sua escola? Houve alguma diferença?

Agora sinto-me muito melhor porque agora conheço mais gente que no princípio e também conheço melhor a escola. Sim houve diferença porque antes eu tinha chegado e só tinha uma amiga agora tenho mais amigos.

14) Há alguém na escola que tenha sido e seja muito importante para si desde que está na Madeira? Porquê?

A Gabriela é muito importante porque graças a ela hoje tenho uma melhor amiga tem-ajudado e apoiado, a professora de Português Língua Não Materna, A. C., porque tem sido muito compreensiva, tem-nos ajudado muito a resolver conflitos, tem-nos apoiado

ao ponto de criar um club de Português Língua Não Materna e ao professor J. C., nosso DT e professor de Ciências, tem-nos apoiado muito e ajudado.

15) Gosta da sua escola? Porquê?

Sim gosto, porque tenho um lugar onde posso receber uma educação, ter amigo e divertir-me.

16) Refira quais os aspetos que mais lhe agradam nesta escola. Quais os de que não gosta?

Os professores e algumas pessoas tem-nos ajudado, a seguir com a aprendizagem e a integração. A medida de que passavam os dias os professores estavam mais a tentos connosco e com que nos percebêssemos todos os temas e matérias que dávamos nas aulas.

17) O que foi mais difícil para si nesta mudança? E o mais fácil?

O mais difícil nesta mudança foi a integração pois quando cheguei não conhecia a ninguém nem conhecia a escola pelo que me sentia perdida. O mais fácil foi a aprendizagem da língua portuguesa pelo menos acreditável que seja è muito parecida com o espanhol.

18) Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas?

Acho que tomaram uma boa decisão ao pôr-nos a todos os alunos de língua não materna numa turma só para assim ajudar-nos os uns aos outros.

19) Acha que estas medidas o ajudaram a sentir-se mais acolhido na escola? Porquê?

Sim, porque assim podia ter companhia e ter amigos que compreendem o que é passar por isto tudo.

20) Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos?

Acho que a melhor estratégia que a escola fez para lidar connosco foi que estivéssemos todo numa turma, as atividades que fizemos, convívios, vistas de estudo, etc. e acho que não tem pior.

21) Explique a razão da sua escolha.

Acho que essa foi a melhor estratégia porque ajudou para que estivéssemos todos mais unidos e sentíssemos em família.

22) O que acha que se deve fazer quando numa escola existem alunos estrangeiros ou alunos que vêm de outro país?

Apoia-los no que precisarem porque muitas pessoas acham que nos estivermos aqui quer dizer que temos muito dinheiro, mas a maioria não é esse o caso, só viemos para aqui a procura de um futuro, uma vida nova com segurança, uma boa alimentação, para poder viver bem e nem isso porque não podemos deixar de passar na família que deixamos lá e os amigos e todo, quando chegamos aqui as pessoas tem a tendência de dizer-nos que deixemos de pensar no que deixamos lá mas não é fácil, não sabem mesmo o que é deixar tudo atrás.

23) Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.

Só a secretaria da escola foi a que deu a orientação de em que ano eu iria ficar e as equivalências e o exame nacional que a minha irmã tinha de apresentar.

APÊNDICE 9

Transcrição da entrevista aluna 6

1) Faça uma descrição de si próprio. (idade, género, ano escolar que frequenta, agregado familiar, se tem irmãos, quais as maiores dificuldades que sentiu quando chegou, o que faz nos tempos livres, o que mais gosta de fazer, o que não gosta nada de fazer como era a sua vida na Venezuela, como é agora, de que sente falta da Venezuela, quem são os meus melhores amigos)

Tenho 13 anos, sou mulher, 8 ano escolar. Vivo com o meu pai e mãe e tenho 2 irmãos, são mais jovens que eu, a maior dificuldade era a linguagem, no meu tempo livre toco no computador, gosto de ouvir mais música, agora, sinto-me estranho porque é outro país, sinto falta da minha família, dos meus amigos, dos meus tios primos.

2) Podia explicar as razões que o levaram a vir viver para a Madeira?

Eu vim a morar na Madeira, porque meu avô estava doente e também para visitá-lo e fiquei aqui porque tenho uma vida melhor, um futuro melhor, segurança e gostei é por isso que fiquei aqui para morar.

3) Há quanto tempo reside na Madeira?

Eu moro na Madeira há 7 meses.

4) Gosta de morar na Madeira? Porquê?

Sim, porque aqui há mais futuro do que na Venezuela e segurança. Além disso, eu realmente gosto da ilha.

5) O que mais lhe custou neste processo de mudança da Venezuela para a Madeira?

Custou-me muito porque é uma língua diferente da Venezuela e também porque tenho toda a minha família lá, sinto muita falta e também tenho muitos amigos.

6) Fale um pouco da escola que encontrou, como foi recebido pelos colegas de turma, pelos professores e as dificuldades que viveu.

Gosto da escola porque é grande e tem muitas disciplinas para estudar, meus colegas me receberam bem e as dificuldades eram que, quando cheguei, não entendia português e não sabia falar, por isso foi difícil para mim com os professores e o que experimentei foi

o que Era estranho na sala porque eram novos amigos e quando os portugueses falavam não os entendiam.

7) Descreva como é o seu cotidiano na escola. (por ex: a que horas chega, com quem vai, onde costuma estar nos intervalos, nos tempos livres, com quem costuma estar, e tudo aquilo de que se lembra sobre um dia na escola.)

Meu dia na escola me senti bem eu chego às 8 da manhã , no tempo livre, gosto de estar no bar ou na caminhada, gosto de fazer no tempo livre, ouvir música olhando para o meu telefone, estou no tempo livre com amigos venezuelanos que se sentiam bem na escola.

8) Descreva como é a relação com os professores (se são simpáticos, preocupam-se com o seu bem estar, falam consigo fora das aulas, etc).

Os professores que estão comigo sim são amigáveis, se quando deixarmos as salas de aula, ele me disser que você entende?, eles sim falam comigo fora das salas de aula.

9) Descreva quais são as atividades que os professores mais realizam com os alunos luso venezuelanos?

Os professores com os venezuelanos falam um pouco mais devagar para nós podermos entender bem.

10) Fale um pouco da relação que tem com os seus colegas de turma. (gosta da sua turma, sente-se integrado, tem amigos na turma, sente-se discriminado, tem amigos na turma)

O relacionamento com meus colegas de classe é bom, eu gosto da aula, e sim me sinto integrado, e tenho vários amigos venezuelanos na aula.

11) Na sua opinião, deveria haver um tratamento para consigo diferente dos restantes colegas da turma? Em que situações?

Não, só porque sou nova e não falo português, essa é a única desvantagem que tenho.

12) Como se sentiu no primeiro dia que chegou à escola?

No primeiro dia de aula, me senti estranha porque não sabia falar português e não entendi, é também não conhecia ninguém.

13) Como se sente agora na sua escola? Houve alguma diferença?

Eu me sinto bem na escola, estou mais acostumada agora, a diferença é que não estamos frequentando as aulas devido a o virus do covid-19.

14) Há alguém na escola que tenha sido e seja muito importante para si desde que está na Madeira? Porquê?

É que ainda não tenho muitos amigos porque não tenho muito tempo que chege , mais o professor de português tem sido muito bom pra mim, fala devagar e explica com calma as coisas.

15) Gosta da sua escola? Porquê?

Gosto da minha escola porque é grande e tem muitas instalações académicas e desportivas.

16) Refira quais os aspetos que mais lhe agradam nesta escola. Quais os de que não gosta?

Os aspectos que eu gosto, mas nesta escola, que existem muitos materiais para estudar e não há nada que eu não goste.

17) O que foi mais difícil para si nesta mudança? E o mais fácil?

O mais difícil foi a mudança de casa, costume, idioma, amigos e o mais fácil foi a tranquilidade e segurança que este país oferece.

18) Fale sobre as medidas tomadas pela escola para acolher os alunos luso venezuelanos. Quais foram e como foram desenvolvidas?

A escola me recebeu sem documentos de estudo e me deu tempo para entregar os documentos depois, e fizeram uma pequena reunião, com todos os venezuelanos. Depois, colocou muitos venezuelanos na mesma turma, o que é bom, porque já se conhece mais alguém do mesmo sitio.

19) Acha que estas medidas o ajudaram a sentir-se mais acolhido na escola? Porquê?

Sim, porque me senti mais perto dos meus amigos.

20) Para si, qual foi a melhor e a pior estratégia que a escola fez para lidar com os alunos luso venezuelanos?

A verdade é que não sei esta pergunta por que passei dois meses na escola e agora estamos vendo a sala de aula através da escola virtual e também de Teams devido à pandemia do Covid-19.

21) Explique a razão da sua escolha.

Eu gosto muito da escola porque é grande e tem muitas disciplinas para estudar e tem varias instalações e tem muito apoio para os alunos ,eu penso que foi bom a escolha.

22) O que acha que se deve fazer quando numa escola existem alunos estrangeiros ou alunos que vêm de outro país?

O que faço com os estudantes estrangeiros é conversar com eles e ajudá-los para que eles percebam melhor , assim como eles me ajudaram a mim quando eu cheguei.

23) Qual a sua opinião sobre a ajuda da Secretaria Regional de Educação aos alunos luso venezuelanos.

Minha opinião, no curto período de tempo em que estive na escola, é que há muito apoio e benefícios para o luso venezuelano, como os materiais escolares que eles me deram e também apoio na língua materna para facilitar o estudo neste país.

APÊNDICE 10

Transcrição da entrevista da aluna 7

1. Tenho 14 anos, o meu género é feminino, frequento o 8º ano, vivo com os meus pais, não tenho irmãos, as maiores dificuldades que senti são, a escrita, as temperaturas e não conhecer a maioria das pessoas. Nos tempos livres eu desenho, falo com os meus amigos de aqui e da Venezuela, eu gosto de jogar videojogos, jogar com a minha cadela, e não gosto de fazer educação física. Na Venezuela vivia num apartamento, ia à uma escola privada, tinha aulas à parte de inglês e tive aulas de dança; agora, vivo na casa do meu avô, estudo numa escola pública, e não tenho aulas particulares. Sinto falta dos meus familiares, dos meus amigos, do clima cálido e das coisas que tinha lá. Os meus melhores amigos são: os meus pais, a Judite, a Ruddy e a Ana Paula.
2. Viemos para a Madeira, porque tínhamos uma casa donde viver, porque as condições de vida eram melhores em comparação às da Venezuela e conhecíamos mais ou menos a ilha.
3. Resido na Madeira há quase 2 anos.
4. Sim, porque sinto liberdade, tranquilidade, melhor qualidade de vida, gosto do tipo de vida e da paisagem.
5. Trazer poucas coisas numa mala e que a maioria das prendas de roupa não são para o inverno.
6. Na escola, os colegas não gostam de nós, são xenofobos, os professores são boas pessoas e tratam-nos bem. As dificuldades que tive são: não falava muito bem o português e, já que sou tímida, dificultava-me conseguir amigos.
7. Chego antes das 8:10 da manhã, chego com o meu pai, e quando estou na escola vou com os meus amigos, nos intervalos passo o tempo com os meus amigos, principalmente a Judite, a Ana Paula e a Luana, nos tempos livres caminhamos, fazemos os trabalhos de casa ou estudamos, e quando acabava o dia, ia com a Ana Paula para tomar o autocarro.
8. Com os professores, são simpáticos, atentos, trata-nos bem, às vezes falam connigo fora das aulas, preocupam-se com o meu bem estar.
9. No Clube PLNM, nós fomos à uma obra, à Santana e também fomos ao Funchal no Natal, fazemos festas e coisas muito bonitas para lembrar-se.

10. Com os meus colegas, antes não gostava nada deles, mas agora gosto um pouco mais. Não sinto-me tão integrada, mas um pouco e sinto-me discriminada, tenho amigos na turma, a maioria venezuelanos e só uma pessoa portuguesa.
11. Não, porque aunque nasci na Venezuela não significa que seja uma pessoa diferente ao resto das pessoas.
12. Estranha, sentia que não conhecia a ninguém o que era desconhecido para mim, às vezes não estava muito informada com as coisa, por exemplo com os almoços e os passes do autocarro.
13. Acho que agora há uma diferença, sou mais independente na escola, conheço a maioria dos lugares da escola e não sinto-me tão estanha como no princípio.
14. Sim, a Judite, porque ela ajudou-me na maioria das coisas, explicou-me melhor sobre as funções dos lugares da escola, e ainda é importante para mim.
15. Sim, porque tem muitas coisas, os horários são menos exigentes, tens mais liberdade e tem mais coisas em comparação com a Venezuela.
16. Que tem mais festejos, que não tens que levar muitos livros, que tenhas que subir muitas escadas, os professores e a comida da cantina; o que não gosto é que não podes ter só uma sala, sempre tens que andar com o bolso.
17. Que já é difícil de ver aos teus familiares e amigos, deixar a maioria das tuas pertenencias, a coisa fácil é que a casa tinha móveis necessários para viver e não era preciso gastar muito dinheiro.
18. Eles criaram um clube de PLNМ e um PLNМ à parte, não era preciso de ir às aulas de português normal.
19. Sim, porque ajuda-nos a conhecer aos outros venezuelanos, é mais fácil para as pessoas que não falam português.
20. A melhor foi o clube PLNМ e pior não tem.
21. Porque assim conhecemos melhor a ilha, as suas culturas e passamos tempo em amigos.
22. Respeitar-nos, fazer uma guia da escola e tentar que sintam-se bem na escola.
23. Que a ajuda da secretaria da escola é muito boa.

