

XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA

Data: 26 A 29 de Julho de 2011: CURITIBA (PR)

Grupo de Trabalho: “Educação e Sociedade”

Título do trabalho: Currículo escolar, integração e identidades: a voz de imigrantes

Nome do autor: Luís António Pardal

Instituição do autor: Universidade de Aveiro (Portugal)

Resumo

As escolas debatem-se com complexos problemas de integração das identidades que a constituem: etnicidade, religião, cultura...

O assunto é, antes de mais, político: a definição do modelo de integração dos “diferentes” e o tratamento das identidades na escola implicam uma decisão entre a anulação e a sobrevalorização das identidades

Propõe-se, com base em investigação empírica, realizada junto de imigrantes eslavos residentes em Portugal uma reflexão sobre possíveis respostas curriculares à articulação entre integração social e identidades dos “diferentes”, designadamente no plano étnico, numa sociedade de acolhimento.

Os dados indiciam quer uma recusa do assimilacionismo como mecanismo de integração na nova sociedade, quer uma sobrevalorização da diversidade de identidades, vista como fator de constrangimento à inserção na cultura da sociedade de acolhimento.

Palavras-chave: integração, identidade, currículo, diversidade

1. Introdução: o problema

A escola portuguesa diversificou-se significativamente nas últimas décadas nos planos sociocultural, de nacionalidade, étnico e de religião. Tal facto desafia a imaginação de estudiosos e de políticos preocupados com a solução dos novos problemas sociais emergentes.

São complexas as causas que estão na origem e na expansão da diversidade na escola portuguesa, destacando-se entre elas, em primeiro lugar, o aumento da procura social de educação nas últimas cinco décadas, na origem da qual aparecem representações de uma correlação positiva entre educação e desenvolvimento e entre educação e mobilidade social ascendente e, em

segundo lugar, os movimentos migratórios das mais diversas origens, nomeadamente do Leste Europeu, de África e da América do Sul.

Em consequência destes fatores, a escola é marcada, sobretudo nas áreas metropolitanas, pela diversidade daquilo que Appiah designa por “identidades sociais colectivas”, como sexo, etnicidade, e “raça”, entre outras, todas “importantes (quer) para os seus apoiantes (quer) para outros” (1998, p.166).

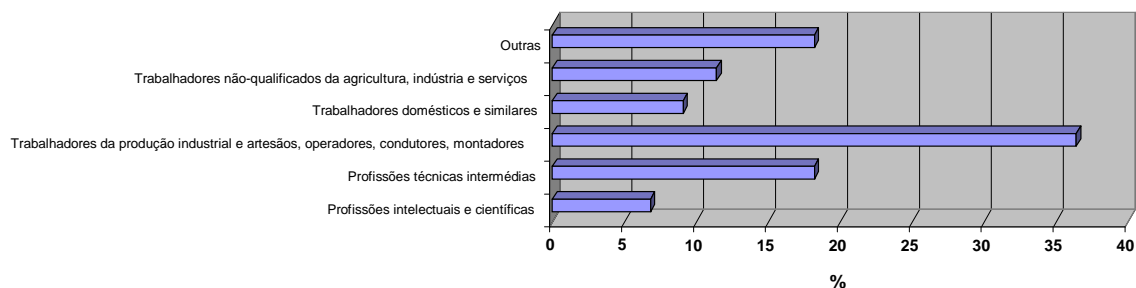
A escola, ao nível do currículo, não pode alhear-se desta realidade, sob o risco de contribuir para a marginalização de parte da população. Vai longe o tempo em que a escola, “funcionando num registo elitista, (...) constituía para alguns um instrumento de ascensão social, isento de responsabilidades na produção de desigualdades sociais” (Canário, 2001, p. 149).

2. A pesquisa de campo

Os dados que suportam este estudo foram obtidos no final de 2010 através de um questionário aplicado a 44 imigrantes eslavos, predominantemente ucranianos (61,4%) e russos (29,5%), de ambos os sexos (63,6% homens, 36,4% mulheres) e com bom nível de instrução (45,5% com curso superior, 47,7% com curso secundário). Residem em Portugal, na maior parte dos casos (65,9%), há menos de 10 anos e aí exercem, numa cidade do litoral centro, atividades profissionais (Gráfico 1) ligadas a vários setores da economia, sobretudo como trabalhadores da produção industrial (40,9%), como técnicos intermédios (25%) e como trabalhadores da agricultura, indústria e serviços (20,4%).

O tratamento do material permitiu a obtenção e discussão de informação diversificada sobre os elementos que eram objeto de verificação: o modelo desejável de integração das diferentes culturas nacionais na escola portuguesa e o tratamento nesta das respectivas identidades.

Gráfico 1: Atividades profissionais



3. O currículo escolar: natureza e funções

Não existe grande rigor na utilização do termo currículo. Neste estudo, é entendido essencialmente como um espaço de saber, uma dinâmica de poder e um instrumento de socialização: um espaço de saber, por constituir um “lugar” de aprendizagens diversas; uma dinâmica de poder, por ser expressão de conflitos e de interesses dos agentes mais ativos na sociedade; um instrumento de socialização, enfim.

Tal perspectiva deixa implícita a noção de não redução de currículo a qualquer modelo de abordagem do mesmo, trate-se das teorias originais, designadas tradicionais, e que têm em Bobbit um dos criadores, das teorias críticas, em qualquer das suas vertentes, ou, enfim, de algo sem unidade teórica, a que é frequente chamar de pós-modernidade.

O currículo escolar, no sentido referido, consiste, no essencial, numa projeção da sociedade num momento determinado (Almeida, 1991, p.164). As diferentes teorias sociológicas sobre o currículo não se individualizam tanto pela visão deste como mandato em nome da sociedade, mas pelos objetivos pretendidos para ele face aos interesses da mesma sociedade ou de quem a dirige.

O currículo é visto, em todas as teorias sociológicas, como instrumento: desde a original, que já continha todas as grandes questões hoje discutidas (objetivos da educação escolar, conteúdos educacionais, aprendizagens, funções sociais da educação...), ao pós-modernismo.

Que instrumento é esse de que se fala? De um mecanismo sociocultural com potencialidades de apoiar a realização dos objetivos pretendidos pela sociedade nos mais diversos planos: técnico, científico, económico, cultural...

A natureza do currículo escolar exprime-se das mais diversas maneiras e por recurso aos meios mais diversificados. A sua finalidade não pode ser dissociada de funções como ordem, divisão do trabalho, coesão, solidariedade, integração social e construção de identidade(s), na grande diversidade de interpretação destes conceitos, que se tem presente.

Duas destas funções têm no estudo particular interesse: a de integração social e a de construção de identidade(s). As sociedades utilizam o currículo de maneira a que apoie os objetivos daquela, nomeadamente no tocante à mais adequada integração dos membros que a constituem.

A sociologia, em geral, e as teorias do currículo, em particular, têm presente tal realidade, quer quando se colocam numa posição crítica do modelo de currículo para a integração social (caso das designadas teorias críticas), quer quando se assumem como parte da própria instrumentalização daquele – pense-se por exemplo em Bobbit, preocupado em construir uma escola eficiente como uma fábrica, ou em Dewey, preocupado essencialmente com a transmissão dos valores próprios da democracia americana – quer na teoria da resistência, de Giroux, e nas teorias pós-críticas.

A integração social é, pois, uma questão central da função socializadora do currículo escolar. Intrinsecamente ligada a ela está a questão da(s) identidade(s).

4. Currículo e integração social

É complexo o conceito de integração social. “O termo integração é correntemente usado na literatura sociológica para designar, no plano micro, o modo como os actores são incorporados num espaço social comum, e, no plano macro, o modo como são compatibilizados diferentes subsistemas

sociais. O domínio da integração constitui, pois, uma das dimensões do problema da ordem na medida em que envolve os modos de padronização da vida social no âmbito das articulações problemáticas entre as “partes” e o “todo” (Pires, 2003, p.13).

“Num sentido estritamente sociológico, o problema da ordem pode ser definido, em termos “factuais”, como o oposto a caos – e, portanto, como a constituição do mínimo de previsibilidade necessário à possibilitação quer da própria vida social, quer do conhecimento sobre esta” (Pires, 2003, p.13).

Paralelamente a esta definição, “o debate sociológico tem sido atravessado também pela proposição hobbesiana da ordem enquanto cooperação” (Pires, 2003, p. 13). Nestes casos, acentua-se a conceção de integração associada a graduação diversificada da adequação de comportamento de indivíduos isolados e de grupos a expectativas da sociedade ou da comunidade na qual uns e outros se integram.

Seja qual for o prisma pelo qual o queiramos analisar e trabalhar, a formulação do conceito de integração é indissociável de uma articulação com o conceito de mudança social. A questão-chave consiste, assim, em saber como se faz a integração entre as partes em sociedades caracterizadas por intensa diferenciação funcional.

A tradição sociológica, desde Comte, passando por Durkheim e os funcionalistas, designadamente Parsons, tem enfatizado funções de coordenação em entidades centrais responsáveis pelo desenvolvimento e difusão de uma moral comum entre os membros da sociedade, sendo a socialização, entendida como um processo de interiorização de valores de uma dada sociedade, o conceito decisivo, o instrumento de que dependeria a difusão e assimilação de normas que suportam uma organização social.

Levada ao extremo uma conceção desta natureza, a integração social poderia ser entendida como a identificação de um indivíduo ou de um grupo a um meio e aos valores deste, eventualmente o grupo dominante noutros planos. Poder-se-ia estar a falar, em última instância, de assimilação do indivíduo pelo meio.

São diversificadas e complexas as modalidades de integração social, exprimindo as diferentes formas de os indivíduos se situarem e serem colocados face à sociedade maioritária. Pelo que não se considera despidendo o lado de que se vê e analisa a integração social, o que faz com que o

assimilacionismo e a etnicização possam configurar uma mesma postura de rejeição do outro.

Uma velha questão continua, assim, actual: a da articulação entre a liberdade individual e a coesão e ordem sociais; uma questão que passa obrigatoriamente pela escola e pelo currículo. Que caminho seguir para a consecução de tal objetivo?

5. Integração e identidade(s). A articulação no currículo

Nos processos de integração social existe um leque diversificado de possibilidades de articulação das dinâmicas identitárias dos indivíduos e dos grupos àquela, situando-se nos extremos a assimilação do indivíduo e de grupos pela norma maioritária e o isolamento e a guetização daqueles em relação a esta mesma norma.

Se associarmos esta questão à forma de atuação da escola e do currículo, aperceber-nos-emos que aquela, mais do que sociológica, é política. É assunto político a opção por modelos de integração na escola; é assunto político a definição do modelo de integração dos “diferentes” na escola. É assunto político a própria questão do tratamento das identidades.

Vale a pena refletir sobre a(s) identidade(s) e a sua articulação com a integração.

a. A(s) identidade(s): uma construção e não uma essência. É grande a dificuldade de caracterização de identidade, seja ao nível da sua definição e da sua construção, seja ao nível do seu papel na interação social: uma identidade sólida facilita ou dificulta o diálogo com o outro?

Considera-se, com Charles Taylor (1998, p. 45), que identidade designa, no essencial, “a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano”, e com Manuel Castells (2003, p. 3) que consiste num “processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais

inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado”. Fala-se, portanto, de identidade social.

A identidade não se confunde com o indivíduo; “identidades múltiplas” (Castells, 2003) podem acompanhá-lo, tal como o acompanham as “múltiplas pertencças” (Erving Goffman, 1982), o que pode traduzir-se em “fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na acção social” (Castells, 2003, p. 3).

A identidade não constitui uma essência, mas antes uma construção: “nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, por si só, valor progressista ou retrógrado se estiver fora do seu contexto histórico (...), sendo “estritamente determinadas por um contexto social” (Castells, 2003, p. 4-8). Construir-se-iam mesmo “no e pelo discurso em lugares históricos e institucionais específicos, em formações práctico-discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas”(Mendes, 2002, p. 491).

b. Papel da identidade na interação social. Na interação social, admite-se geralmente que é crucial que cada ator saiba quem é, na estabilidade da construção que faz de si. Com Goffman (1982), diríamos que a solidez de uma interação assenta na manutenção de uma “linha” coerente com aquela construção, tendo em atenção a situação. O diálogo com o outro, condição fundamental de integração social, assentaria nesta estabilidade da identidade. Esta, todavia, pode não ser condição suficiente de diálogo com o outro. Algumas afirmações de identidade podem ter resultado de uma dinâmica de exclusão. De qualquer maneira, o diálogo assenta no reconhecimento da identidade dos outros.

A este propósito, Taylor defende que “o não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe”(1994: 45), com efeitos óbvios na interação social. Habermas (1994) é de opinião que “o erro do reconhecimento cultural está ligado com uma grande discriminação social” (p. 128). O reconhecimento consistiria assim na própria expressão e percepção de que uma pessoa se tornou “membro de

uma comunidade” em cujos “sistemas de interações” (Pinto, 1995, p. 127) participa.

A questão é, todavia, complexa; não é pacífico que os atores, em situações concretas, queiram sempre ver a sua identidade reconhecida. Pode até ocorrer a rejeição e/ou dissimulação de elementos que possam associar um ator a uma determinada identidade. Há identidades que, reconhecidas, constituem fator de marginalização!

A etnicidade merece, a este nível, uma atenção especial: “Os grupos étnicos dominantes {...} sentem-se entalados entre a necessidade de respeitar os valores da democracia plural (liberdade, justiça, igualdade) e o sentimento de rejeição para com esses grupos étnicos considerados estranhos e outsiders, sobretudo quando partem do pressuposto que estes são concorrentes e vêm ameaçar a sua posição” (Carlos Silva, 2007, p. 3).

Como articular na escola, através do currículo, integração e identidade? Um currículo não constitui uma mera resposta a um “o quê?” neutro, mas uma resposta que tem em consideração o cruzamento de conteúdos com objetivos em relação ao aluno e à sociedade; uma resposta que, sendo política, traduz, em reforço desta, a “cultura considerada socialmente válida” (Formosinho, 1991, p. 151).

Genericamente, o currículo escolar parece poder dar três respostas à diversidade cultural: o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo (Wyman, 2000)

1ª. Assimilacionismo ou a homogeneização do diferente. A resposta tradicional à questão da articulação de identidade e integração assentou na conformação das diversas identidades à designada cultura nacional comum, isto é, à transformação do heterogéneo em homogéneo. Tal modelo diz-se assimilacionista por centrar-se na aceitação e reforço da herança cultural comum, em que os grupos minoritários (de língua, de cultura, de etnia, de nacionalidade...) são submetidos à cultura dita da maioria, dita dominante.

Foi este, em linhas gerais, o modelo levado à prática nas escolas portuguesas europeias através do currículo até aos anos cinquenta do século XX. Lembre-

se, a propósito, que programas similares eram ministrados frequentemente em países europeus e nas suas colónias.

Desenhado sem atender às diferenças e, mais do que isso, com a intenção de assimilação das minorias, um tal currículo configura uma visão etnocêntrica, no plano de uma pretensa cultura nacional e dos valores, que pode ser estendida aos próprios conteúdos do conhecimento com forte potencialidade de estarem deslocados dos interesses do universo diversificado de alunos da escola atual.

2ª. O integracionismo: ambiguidade dinâmica. Resposta intermédia de transição para a pós-modernidade, o integracionismo cultural nasceu nos países do hemisfério Norte, e designadamente nos EUA, como um movimento reivindicativo de grupos culturais minoritários pela presença e reconhecimento da sua cultura na designada cultura nacional. Corresponde a uma forma embrionária do multiculturalismo, com a ambiguidade própria deste: “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem as suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”, mas igualmente “uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura dominante” (Silva, 2000, p. 88).

Uma resposta curricular assente numa perspectiva integracionista exige um currículo articulado de maneira a incluir elementos de todas as culturas representadas na sociedade e a valorização da contribuição de cada uma delas para a formação desta. Em paralelo, uma tal resposta exige professores que conheçam as diferentes culturas em presença.

Não é simples caracterizar o integracionismo, quer ao nível dos conceitos, quer das práticas, dadas as inúmeras possibilidades da sua concretização, que podem situar-se entre uma alteração da estrutura do currículo que torne possível aos alunos dos grupos minoritários o acesso à informação na perspectiva da sua cultura, e uma postura inofensiva de valorização das culturas minoritárias, expressa frequentemente em dias de...este ou aquele país, de gastronomia, de dança, música, etc.

Parece inquestionável que esta orientação constituiu um passo importante na luta política pelos direitos dos grupos minoritários. Uma dinâmica que persiste.

3ª. O pluralismo cultural: uma crítica à escola atual. A resposta pluralista fundamenta-se essencialmente no pós-modernismo, um movimento surgido no século passado em reação aos cânones do pensamento iluminista que, embora não comportando “uma agenda política (...) única, predeterminada ou necessária” (Smart, 1993, p. 125), reconhece a diferença como um dado essencial da vida em sociedade e questiona o domínio das “grandes narrativas” tradicionais.

“O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda [...] relativamente às pretensões totalizantes do saber do pensamento moderno [...], questionando por conseguinte “as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade” (Silva, 2000, p. 115).

Nenhum outro pensamento pode contrariar mais profundamente a orientação da escola e do sistema educativo, expressões sofisticadas da modernidade, pelo que significam enquanto instrumentos de transmissão do pensamento científico e de valorização da razão, um e outra associados à evolução do homem e ao progresso.

O impacto de uma tal posição no currículo escolar é dos assuntos mais complexos que a escola tem que enfrentar na atualidade, particularmente em países de forte diversidade étnica.

O que está em jogo não é meramente a integração social nem o reconhecimento do valor das outras culturas. Mas sim a sua existência lado a lado, em condições de plena igualdade, ao nível da língua, crenças, tradições...Enfim, a coexistência de diferentes identidades, assumidas como fator essencial de enriquecimento da escola e da sociedade.

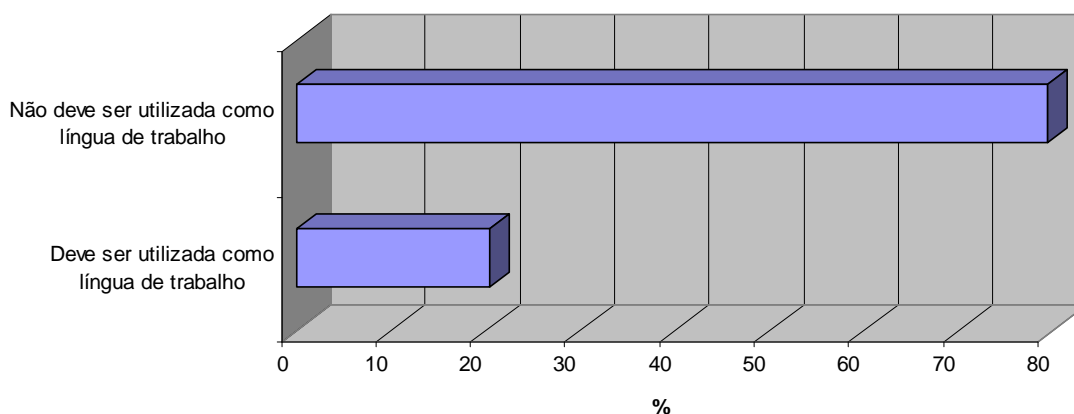
Diga-se, ainda, que ao nível específico da construção do currículo, o pluralismo cultural implica não apenas o reconhecimento de uma igual dignidade das diversas culturas, como a sua plena integração na escola, o que, em termos práticos, significa uma reescrita da história, forçando uma reordenação das aprendizagens e da formação dos professores.

6. Da vontade de integração à recusa de um “diálogo de surdos”

Os dados disponíveis utilizados neste estudo permitem perceber entre os imigrantes uma conceção de currículo como instrumento facilitador de integração no meio e a associação de integração a igualdade, condição para a ocorrência de um diálogo intercultural equilibrado.

O currículo escolar como “praxis”. A análise do material recolhido deixa saliente a representação do carácter instrumental do currículo face à integração dos alunos na sociedade de acolhimento: 79,5% dos inquiridos (Gráfico 2) rejeitam o uso da língua do país de origem na escola portuguesa como língua de trabalho, mesmo que a referida escola tenha um número significativo de alunos estrangeiros. “Se alunos estrangeiros têm matérias (na) sua língua, perdem aprendizagem de português e convivem menos com portugueses”, diz um ucraniano. Os dados indiciam que os imigrantes parecem ver o currículo mais como “praxis” do que como um “objeto estático”, representando-o sobretudo na sua função socializadora, enquanto “ponte entre a sociedade e a escola” (Sacristán, 2000, p. 14), ou, o que não seria menos rigoroso dizer-se, em meio de realização dos próprios objetivos da escola.

Gráfico 2: Tratamento a dar na escola à língua do país de origem dos imigrantes

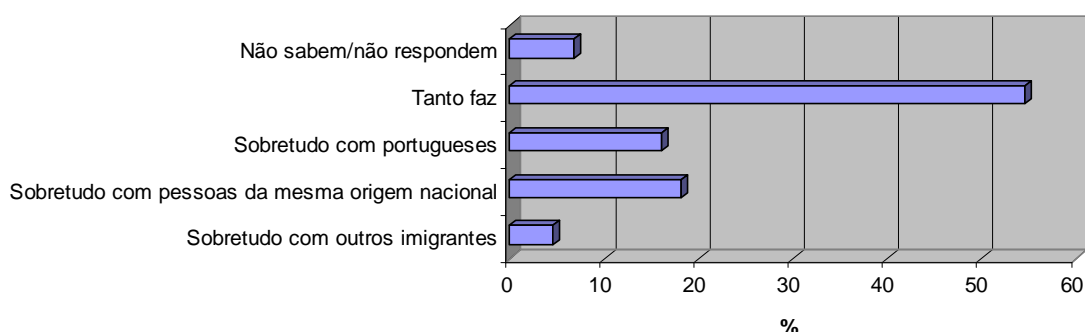


Tal postura não significa qualquer rejeição da função da escola na sua função de preservação das diversas identidades nacionais: 75% dos inquiridos (Gráfico 5) querem ver a sua cultura valorizada na escola portuguesa. Mas são geralmente pragmáticos quando o afirmam: “manter cultura é importante para estrangeiros na escola; também para portugueses; mas saber que vai viver em Portugal”. O currículo escolar parece dever desenvolver-se numa tensão

permanente entre o reconhecimento da identidade dos diferentes e a exigência de integração destes na sociedade.

Os papéis destinados pelos imigrantes à língua portuguesa na escola e à valorização da sua cultura de origem permitem vislumbrar com alguma segurança um modelo de integração equidistante entre a assimilação cultural e qualquer modalidade de isolacionismo na sociedade de acolhimento, opinião reforçada, aliás, pelas relações de convivência expressas (Gráfico 3).

Gráfico 3: Relações de convivência



Integração significa percepção de igualdade. A larga maioria (95,4%) dos imigrantes eslavos inquiridos revê-se na seguinte frase: “gostava de integrar-me na cultura portuguesa”.

As respostas à complexa questão do significado atribuído a integração no país de acolhimento podem ser sintetizadas pelas seguintes afirmações de três imigrantes:

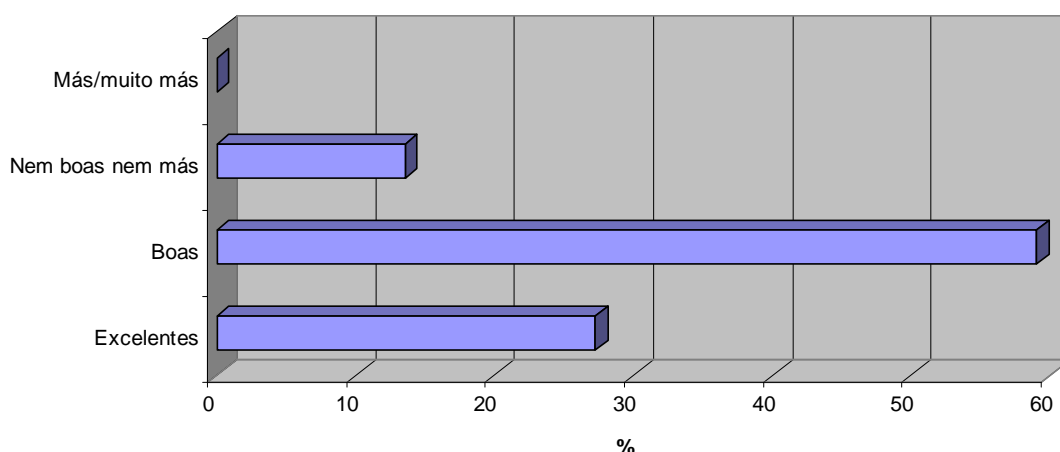
- 1ª. “adaptar-se aqui, ser igual aos outros, ter os mesmos direitos e oportunidades, respeitar leis daqui”;
- 2ª. “gostar de cá e portugueses gostarem de nós”
- 3ª. “ser aceita por portugueses”.

Na primeira frase o conceito de integração aparece associado a adaptação às normas vigentes na sociedade de acolhimento; na segunda e na terceira, a uma preocupação de compatibilização de diferenças.

Estas respostas parecem ir de encontro ao uso corrente do termo integração na literatura sociológica, como se referiu anteriormente: **“no plano micro, o modo como os actores são incorporados num espaço social comum, e, no plano macro, o modo como são compatibilizados diferentes subsistemas sociais” (Pires, 2003, p.13).**

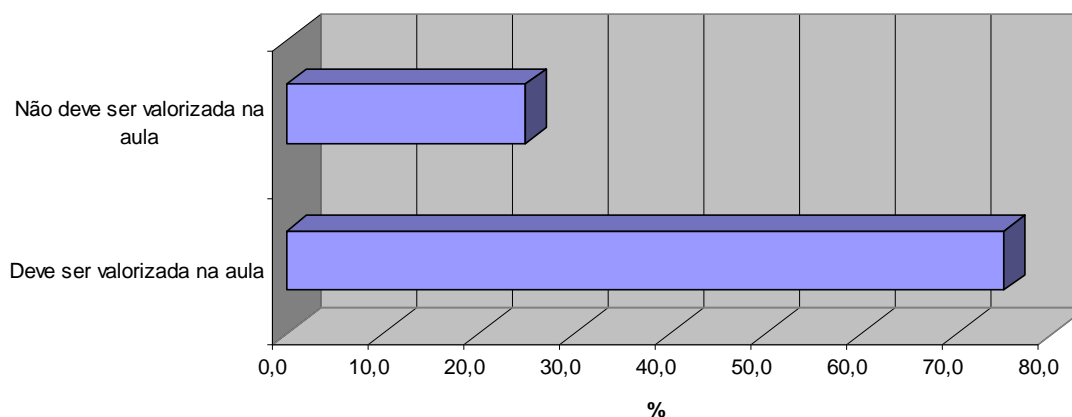
Alguns indicadores verificados na pesquisa de campo, para além de ajudarem a esclarecer um conceito de integração, revelam igualmente, se adequadamente os interpretamos, uma razoável adaptação ao meio; estão nesse caso a aquisição de nacionalidade portuguesa feita por 29,5%, o convívio indiferenciado, tendo por referência a nacionalidade, e as relações de vizinhança (Gráfico 4), consideradas boas ou excelentes por 86,4%.

Gráfico 4: relações de vizinhança com portugueses



A recusa de um “diálogo de surdos”. Os imigrantes eslavos inquiridos defendem de forma expressiva (75%) a valorização da sua cultura de origem e a preservação da sua identidade na escola do país de acolhimento (Gráfico 5). Querem ver valorizada nessa mesma escola pelos alunos portugueses tais cultura e identidade. Simultaneamente, recusam por larga maioria (79,5%), como se viu anteriormente (Gráfico 2), o uso da sua língua nacional na escola portuguesa como língua de trabalho.

Gráfico 5: Tratamento a dar na escola à cultura de origem dos imigrantes



Num caso, como no outro, parece ser representado um modelo de integração que recusa quer o assimilacionismo homogeneizador, provavelmente concebido como anulador da identidade, quer a ideia de “fragmentação” própria do pós-modernismo, a que se refere Kumar (2006, p. 141)), e que, valorizando a afirmação de identidades diferentes, pode não facilitar o diálogo entre pessoas de diferentes culturas.

Emerge na conceção de integração dos imigrantes inquiridos a assunção da identidade como uma realidade plural: as “identidades múltiplas” a que se refere Castells (2003); emerge igualmente a representação daquela como algo não confinado a uma única cultura: as “múltiplas pertenças” a que se refere Goffman (1982), o que poderá, em contextos específicos, constituir-se em fonte de tensão.

Como se fora um dado crucial para uma interação estável na sociedade de acolhimento e a consequente manutenção de um diálogo com o outro, os imigrantes querem ver a sua cultura reconhecida na escola: “quero que os portugueses saibam que a nossa cultura também é rica”, diz um deles. Transparece das suas palavras, no plano do reconhecimento, preocupação com a possibilidade de ocorrência de erro na sua representação pelos outros, o que, nas palavras de Habermas (1994) poderia configurar “uma grande discriminação social” (p. 128). A ocorrência de erro no reconhecimento da sua identidade e cultura, ao dificultar o diálogo, dificultaria igualmente a pertença à

sociedade na qual desejam integrar-se plenamente, nos seus múltiplos “sistemas de interações” (Pinto, 1995, p. 127).

Está-se, segundo se afigura, perante a defesa de um modelo de integração dominado pela ambiguidade, mas também por um dinamismo próprio que a acompanha: uma cultura exterior à escola reconhecida; os valores desta escola assimilados pelos “diferentes”. A legitimidade de uma tal reivindicação articula-se de maneira adequada com “uma solução para os “problemas” que a presença” de um grupo racial e étnico minoritário pode trazer à cultura dominante (Silva, 2000, p. 88).

Ao mesmo tempo que se reconhece a importância de tal postura no país de acolhimento, certamente geradora de equilíbrios vários neste, cremos que, a prazo, esta forma suave de interculturalismo desembocará na anulação da diversidade cultural e, por conseguinte, na destruição da cultura minoritária.

7. Considerações finais

As questões levantadas, quer pelos referenciais teóricos a que se recorreu, quer pela pesquisa de campo realizada, impõem uma reflexão ponderada no âmbito do desenho e do desenvolvimento do currículo na escola atual.

A difusão do pensamento pós-modernista tem sido acompanhada pela difusão do relativismo cultural enquanto postura filosófica. No campo da educação, e especificamente no âmbito da Sociologia, tal postura envolveu designadamente a chamada “Nova Sociologia da Educação” tendo em vista a fundamentação de políticas culturais em ambiente multicultural.

A reação ao etnocentrismo não explica o todo da expansão daquela postura, mas, se observada a diversidade étnica dos países europeus e dos EUA no pós-2ª guerra mundial, ajuda a entendê-la.

E o caso do currículo é paradigmático. Por ali passará (ou não) a operacionalização do questionamento aos cânones tradicionais, ao nível da ciência, da cultura, da filosofia... fazendo daquele uma questão mais política do que epistemológica, mesmo quando a orientação política não se afigura muito clara.

As culturas têm certamente especificidades que fundamentam identidades culturais; têm sem dúvida uma igual dignidade. Mas estas, quaisquer que sejam, não são uma entidade imobilista, antes um processo em movimento; a identidade não é estática nem uma herança genética, antes uma construção em permanente transformação (Castells, 2003, p. 3-8). Nenhuma cultura “tem a totalidade de que se arroga”, ao nível das “concepções de verdades últimas” (Santos, 2002); altera-se se posta em contacto com outras.

A construção de um currículo e a prática pedagógica precisam ter isto presente para que, em nome de uma pretensa valorização da alteridade, não se corra o risco de fazer assentar uma e outra em concepções estáticas de cultura e de identidade.

Os imigrantes eslavos inquiridos nesta pesquisa parecem deixar-nos a seguinte mensagem para reflexão: o respeito pela identidade cultural não pode confundir-se com uma qualquer sobrevalorização daquela, sob o risco de a interação entre indivíduos de culturas diferentes poder ser considerada um diálogo de surdos.

Bibliografia

Almeida, J. (1991) - “Fundamentos sociológicos del currículo escolar: una aproximación al problema”, in Sanchez, J. M. (org.), *La Sociología de la Educación en España*. Madrid: Gráficas Juma, pp.164-169.

Appiah, K. Anthony (1994) – “Identidade, autenticidade, sobrevivência: sociedades multiculturais e reprodução social”, in C. Taylor et alii, *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Apple, M.W. (1999) – *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. e outros (2001) – *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: IIE.

Castells, Manuel (2003) - *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Coleção "A era da informação: economia, sociedade e cultura".

Dubar, C. (2006) – *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Ed. Afrontamento.

- Formosinho, J. (1987) – “ A influência dos factores sociais “, in *O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Giddens, A. (1994) – *Modernidade e identidade social*. Oeiras: Celta.
- Goffman, E. (1993) – *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Goffman, E. (1982) – “On face work. An analysis of ritual elements in social interaction”, in *Interaction ritual: essays on face-to-face behaviour*. Nova Iorque: Pantheon Books, pp.5-46.
- Habermas, J. (1998) – “Lutas pelo reconhecimento no estado constitucional democrático”, in Taylor, C. (org.), *Multiculturalismo*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 125-164.
- Hall, S. (2000) – *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Kumar, K. (2006) – *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Mendes, J.M.O. (2002) – “O desafio das identidades”, in Santos, B.S. (org.), *Globalização. Fatalidade ou utopia?*. Porto: edições Afrontamento. 2ª edição.
- Pardal, L. e outros (2007) – “Língua e integração: representações sociais de imigrantes”. *IV Congresso Astur-Galaico de Sociologia*.
- Pinto, C.A. (1995) – *Sociologia da escola*. Lisboa: Mcgraw-Hill
- Pires, R.P. (2003) – *Migrações e integração*, Oeiras, Celta Editora.
- Santos, B.S. (2002) – “A construção de um insulto”, in *O Expresso – Revista*, de 23 de Março.
- Sacristán, J. Gimeno (2000). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, Manuel Carlos (2007) – *Entre a inserção a exclusão: “registos semi-ocultos” de imigrantes africanos em Braga, Portugal*. Comunicação apresentada ao IV Congresso Astur-Galaico de Sociologia. A Coruña 23 e 24 de Março de 2007.
- Silva, Tomaz Tadeu (2000) – *Teorias do currículo*, Porto, Porto Editora.
- Smart, Barry (1993) – *A pós-modernidade*. Mira-Sintra-Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Taylor, Charles (1998) – A política de reconhecimento. em Taylor, C. (org.), *Multiculturalismo*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 45-94.

Vieira, R. (1999) – *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. S.M. da Feira:

Wyman, S. (2000) – “Como responder à diversidade cultural dos alunos”, in *Cadernos do CRIAP*. Porto: Asa Editora.