

Dilemas na Escola Portuguesa Face ao Estrangeiro que Chega para Permanecer

José Manuel Resende^I

José Maria Carvalho^{II}

Maria Rosália Guerra^{II}

^IUniversidade de Évora, Évora – Portugal

^{II}Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre – Portugal

RESUMO – Dilemas na Escola Portuguesa Face ao Estrangeiro que Chega para Permanecer¹. Partindo de dados empíricos produzidos através da realização de entrevistas junto de alunos estrangeiros matriculados em escolas portuguesas, o artigo segue as sociologias pragmáticas para explorar a diversidade de modalidades de envolvimento na escola no fazer plural do comum. Conclui-se que a inclusão dos alunos é um exercício quotidiano e que depende do estabelecimento de laços de amizade. A acomodação da novidade trazida pelo estrangeiro nos meios escolares é composta de momentos de tensão, carecendo de constantes (re)ajustes situacionais para superar as dificuldades experienciadas no que toca à sua permanência nos processos de escolarização em curso.

Palavras-chave: Estrangeiro. Escola. Dilemas. Inclusão.

ABSTRACT – Dilemmas in the Portuguese School in the Face of the Foreigner Who Arrives to Stay. Based on empirical data produced through interviews with foreign students enrolled in Portuguese schools, the article follows pragmatic sociologies to explore the diversity of ways of getting involved at school in making the common plural. We conclude that the inclusion of students is a daily exercise that depends on establishing bonds of friendship. Accommodating the novelty brought by foreigners in school environments is made up of tense moments, requiring constant situational (re)adjustments to overcome the difficulties experienced in terms of their permanence in the schooling processes underway.

Keywords: Foreign. School. Dilemmas. Inclusion.

Migrar para Permanecer: o Barómetro Escolar

A Europa atravessa, mais uma vez, momentos de efervescência social e política. Historicamente, o continente esteve submetido a ciclos de agitação que, em distintos períodos — sejam eles prolongados ou breves —, resultaram em desassossegos coletivos capazes de deslocar os conflitos para além da dimensão física. A recorrência desses estados de instabilidade social em diferentes regiões europeias dispensa a apresentação de exemplos específicos, ainda que haja variações significativas quanto à intensidade e às consequências desses fenômenos.

Os momentos de relaxamento pontuaram-se sempre com outros que compunham o seu contrário. De resto, o inverso também é verdade. E é neste sentido que a modernidade política europeia talvez não tenha sido atravessada por uma história com acontecimentos, experiências e situações meramente *disjuntivas*, ou, como agora é mencionado por Genard e Cantelli (2008), *conjuntivas* em função da alteração das percepções antropológicas de o que é hoje concebido como ser-se humano. O lado constitutivo do ser como humano não o descarta de ser antes um ser que tem uma *existência*, mesmo que esta sua condição experimente na Europa, como provavelmente em outras geografias, alternâncias de ritmo no sentimento de se estar incluído no ambiente com a alteridade, sendo a sua perda por si próprio descortinada ou por outros, mais próximos ou afastados, que dão sinal desses diversos compassos.

Talvez hoje os europeus sintam estas experiências com outras convulsões em que se alternam os alvoroços trazidos por quem partiu de longe e procura nesta cartografia um porto de abrigo. E com isso advém a sensação da privação de uma inclusão em que as notas de estar consigo e com outros com quem transacionam identificações – mais tangíveis ou mais virtuais – se misturam com outros seres que transportam outros ambientes, afetando os nativos ao dar lugar a transações com ritmos cujas alternâncias lhes causam estranheza (Bidet, 2007).

Não há dúvida que os sinais das migrações em aceleração contínua desde o início do novo milénio têm trazido para a modernidade política europeia outros desafios, fenómeno que, revestido e identificado como novo, não é talvez tão novo quanto isso. As migrações europeias externas e internas têm acompanhado a sua história política. O que hoje acontece com outro relevo é talvez uma procura mais intensa e mais alargada dos seus solos e dos seus ambientes por seres oriundos de cartografias mais longínquas, além de que as transformações dos meios de transporte transcontinentais reduzem substancialmente a percepção dessa distância. Isto não significa que a disputa pelo tempo entre *partir* e *chegar* seja contínua e linear, ou que o retorno a ingredientes idênticos se verifique, quer quando se comparam épocas entre migrações para a Europa, quer deste continente para outros continentes. Dar atenção às composições rítmicas destas movimentações configura um exercício que tem de ser feito com precaução e rigor (Breviglieri, 2017).

Em todo o caso, não é este o apanágio desta reflexão. O nosso predicado é outro, a saber, o de notificar as *simbioses rítmicas das deslocamentos*, destas mobilidades embrulhadas em números muito dilatados e as suas consequências nas “composições ambientais entre quem está a chegar com o intuito de permanecer e quem está há muito tempo instalado” e que observa quem chega, seja por afetações diretas, seja porque são influenciados por outras mediações em rede, seja ainda pelo esforço de evitamento em ser tocado por estas experiências conviviais (Stavo-Debaugé, 2014, 2015).

É bom notar que entre os nativos instalados há quem tenha nascido em países onde adquiriram uma nacionalidade distinta daquela de origem dos seus pais ou avós. E essa outra nacionalidade pode ou não ser combinada com a nacionalidade de origem dos seus antecedentes. Ora, considerar a mescla de *marcadores identitários* entre os nativos transporta para as experiências políticas um outro xadrez em que as combinatórias são múltiplas, digitadas por pegadas que trazem vestígios sinalizados por outros percursos, não raras vezes sinuosos (Breviglieri, 2010). E das sinuosidades experienciais transferidas geracionalmente, há que relevar sentimentos e afetações diversos que passam pela *nostalgia* entre os mundos de origem e de destino, os quais, sendo diferentes, não deixam de fora a pretensão de os reconfigurar, não obstante as dificuldades em torná-los idênticos, isto é, em trazer e aplicar as recordações do local de origem, as memórias mais ou menos enovoadas, turvas ou mesmo toldadas por temporalidades que já não voltam para trás, por muito que se pense estarem bem conservadas.

Jogar com tempos e espaços múltiplos que fazem parte das histórias destas trajetórias, sendo ingredientes constitutivos das existências destes seres, desencadeiam efeitos que nem sempre os pacificam, uma vez que os momentos e situações que atravessam os fazem estar ora de “olhos fechados”, ora de “olhos abertos” (Thévenot, 2006). É certo que as tensões que cada um carrega na corporalidade não é um problema e questionamento exclusivo dos nativos. Estes questionamentos alojam-se também nos corpos de quem chega e pretende permanecer, sejam quais forem os tempos das suas chegadas, e independentemente de o tempo de permanência ser acompanhado da aspiração de juntar à nacionalidade trazida uma outra adquirida no país de destino. Em todos eles – e como resultado das suas transações com os ambientes e com os entes que com eles se ligam – há sempre inquietações com geometrias variáveis e, neste sentido, vivem sempre experiências situadas onde os olhos estão abertos, fechados ou semicerrados consoantes os problemas com que se vão confrontando.

Se nos múltiplos arranjos que são possíveis imaginar e delinear, ou mesmo naqueles que são difíceis de prever ou de conjecturar, a verdade é que entre o fazer e o experimentar as corporalidades e as suas existências concretas são permanentemente tocadas pelas inquietações. Isto é, há que pensar que estes indivíduos agem em mundos *incertos* (Ogien, 2014; Quéré, 2006). E esta incerteza agiganta-se quando, na relação entre o *fazer* e o *sofrer* (Breviglieri, 2017; Dewey, 1958; Stavo-Debaugé, 2012), as experiências orgânicas com os ambientes aos quais

estão ligados se apresentam extensas ou peçadas de conteúdos significativos para as alimentar. E aí os ritmos são variados e mesmo em momentos de alguma acalmia os movimentos não deixam de acontecer, havendo sempre a possibilidade de os estados de alerta regressarem com níveis variantes, até mesmo inconstantes.

Sendo o dia-a-dia animado por movimentos com estas propriedades, conferindo qualidades aos próprios que se manifestam nas formas de agir, sobretudo em momentos de confronto mais viscerais, segue-se que a instituição escolar não lhes é imune, sendo pontuada por diversos *dilemas* surgidos da convivência entre alunos provenientes de diferentes nacionalidades e os que já lá se encontram há mais tempo (Resende, 2019). Seja qual for o contexto nacional, essas tensões são também passíveis de serem enxergadas na escola através, justamente, das experiências que afetam os estudantes (nacionais e estrangeiros) nas suas transações, ou, no limite, quando tais afetações são evitadas de um lado ou do outro.

Posto isto, a instância escolar é um excelente barómetro para refletir sobre as questões trazidas pelo *novo* chegado à escola e cujo horizonte é nela *permanecer*. O mérito deste texto é verter o novo na existência do ser que chega vindo de outro país.

Conferir ao novo este atributo não exclui dele outras condições. A predicação do outro tem, com efeito, um espectro mais amplo. A redução do seu escopo é aqui aconselhada para dar um foco em *zoom* com a finalidade de lhe conferir um enquadramento analítico particular. O objetivo capital que norteia este texto é o de deslindar as tensões, dilemas e controvérsias que possam acontecer entre quem se apresenta na escola na figura do estrangeiro e os outros enquanto se esforçam para coordenar o curso da ação em situações concretas.

Para isso, parte-se do entendimento que se é na escola que se escolariza os alunos, se os fazeres que a escolarização promove procuram gratificar e beneficiar os seus usuários, também é verdade que requer sacrifícios e sofrimento em todos, mas em particular no novo que vem de fora. Estes confrontam-se com este processo, que apesar de se alicerçar em formas e conteúdos reconhecíveis por quem experimentou a escola no país de origem, rapidamente se dá conta que existem diferenças, quer na sua dinâmica organizativa, quer na sua dinâmica pedagógica e didática – no âmbito dos saberes, das formas de os transmitir, nos processos de avaliação, etc. –, quer ainda nas diversas dinâmicas suportadas por uma variedade de transações ocorridas em sala de aula, no recreio e em outros espaços, internos – cantinas, bares, bibliotecas, pavilhões desportivos, etc. – e no seu entorno (Breviglieri, 2007).

É neste sentido que a escola – e a escolarização aí proporcionada – intervêm nos *corpos* dos alunos em planos cognitivos e educacionais. E quer nos alunos nacionais como nos estrangeiros, mas mormente na sua convivialidade, as suas corporalidades exprimem naquilo que são capazes de fazer experiências que resultam das ligações entre os seus

envolvimentos atuantes com os meios ambientes escolares. Destas conexões ressoam movimentos com ritmos compassados ou descompassados.

Fazer e Experimentar a Inclusão na Escola: um Processo Inacabado e Circundante

Apontar como centro analítico a socialização *política* que estas experimentações e encontros com o novo produzem, faz com que concebamos a escola como arena política. Contudo, é uma *arena pública* particular (Resende; Dionísio, 2005; Cefai; Pasquier, 2003). Nela coabitam seres com idades distintas e, por isso, a processar diferencialmente a sua maturidade, mas também com gêneros e origens étnicas distintas. Por outro lado, convém salientar que as escolas públicas portuguesas matriculam alunos de origens e classes sociais díspares.

De qualquer forma, mesmo no período de adolescência estas experiências são momentos de aprendizagem política, isto é, de preparação – meticulosa ou aleatória – para um futuro contacto com o “mundo dos adultos”. Note-se que as experimentações políticas que ocorrem na escola e resultam das múltiplas transações aí vividas fazem sempre conjugar em combinatórias variáveis os lados *conjuntivos* e *disjuntivos* que caracterizam a atual modernidade política: a preservação da diferença no comum e a construção do comum na pluralidade são faces de uma mesma moeda cuja cunhagem nunca está garantida (Pattaroni, 2015). Por conseguinte, não se pode descartar a existência de momentos de sofrimento onde a humanidade – designadamente daqueles que chegam à escola vindos do estrangeiro – pode ser experienciada como *suspensa*, quedando-se na figura de o que sobra, que é a sua existência como ser vivo. Os limites entre ser-se *vivo* e ser-se *humano*, além de porosos, estão longe de constituir uma conquista definitiva, carecendo de um permanente exercício prático, situado, relacional e corporal. E é da averiguação desses limites moveis, contingenciais e incertos que a *inclusão* pode ser aferida: não, decerto, de um modo binário (inclusão-exclusão) e em função de propriedades estáveis (a nacionalidade, no caso), mas antes como o resultado das “composições plurais e variáveis oriundas de diferentes níveis e registos de participação e envolvimento no curso da ação” em função de cada situação particular (Thévenot, 2014).

Todas estas experiências – verbalizadas ou silenciadas por atos – dão azo a que nos corpos dos alunos ressoem outras sensações em ritmos mais ou menos acelerados, quer pelas ondulações nervosas que perpassam pelos seus corpos, agitando-os, quer pelo estado de apatia que, não conduzindo necessariamente à inatividade, os faz evitar envolver-se como *participantes* em determinadas transações com os seus colegas. Havendo consequências que os façam retrain, estes recuos podem aparentar uma letargia, um desejo de “ficar na sua” absorvendo as hostilidades de modo solitário ou com apoio de outros convivas que revelam ter passado por experiências semelhantes.

O equacionamento destes cenários, deverá dizer-se, não resulta nem do irrealismo nem do aleatório. A sua eventualidade tem sido tangível e advém de observações realizadas desde 2004 em diferentes escolas localizadas em concelhos de norte a sul de Portugal². Assim, se antes tais comportamentos foram assinalados em alunos nativos de diferentes proveniências sociais e territoriais, as suas origens étnicas também contribuíram para lograr a compreensão de ações com os sentidos atrás mencionados.

Se outrora os dilemas e as tensões associadas a *estranhamentos plurais* decorriam de experiências situadas expressas por alunos adolescentes e jovens nacionais, afigura-se agora necessário, dado o crescimento do número de matrículas de alunos estrangeiros nos três ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário – deslocar a atenção para o novo que chega vindo de fora e sondar os efeitos da sua presença e ações na escola.

Decerto que a figura do novo que entra em uma determinada escola não é um exclusivo daquele que vem do processo migratório, seja qual for o continente de onde vem com a família. Continua a haver deslocamentos de alunos nacionais que deixam uma escola para se instalarem em outra. São múltiplas as razões para estas mobilidades. Entre muitas, a que se impõe nas reflexões que temos vindo a fazer prende-se com a mudança de ciclo de estudos, quando os alunos terminam o Ensino Básico e entram no Ensino Secundário. E a pertinência deste critério assenta nos efeitos das transições etárias da adolescência para a juventude, distintas, por exemplo, entre alunas e alunos, mas também com particularidades em alguns dos alunos, sobretudo naqueles que se encontram a finalizar este último ciclo de estudos da escolaridade obrigatória. O mesmo acontece com alunos de origem étnica, com a agravante se as suas trajetórias escolares já foram marcadas por experiências sentidas como excludentes.

Por outro lado, no último trajeto escolar antes da entrada no Ensino Superior, no mercado de trabalho ou em outras formações complementares, o alunado é confrontado com provas de natureza distinta daquelas com que foram testados anteriormente. E as maneiras de lidar com as provas no palco virtual ou tangível opera-se de acordo com aquilo que os incomoda, os perturba ou que censuram na escola. O nivelamento daquelas provas não as aplanam, nem desembaraçam os seus eventuais efeitos. Pelo contrário, eleva o seu nível, nomeadamente quando aquelas os põem à prova perante confrontos em que se vêm envolvidos ou que se comprometem na sua decorrência. Evitar, comprometer-se ou envolver-se aleatoriamente naqueles confrontos são atos que se podem ou não compor através dos seus atos mais táticos ou mais ardilosos. O que é pouco habitual são ações que envolvem os alunos num “regime em plano” (Thévenot, 2006), presidido por racionalidades fundadas, por exemplo, na figura do projeto.

Ao invés, o que se observa habitualmente é que o grau da sua envolvimento na ação, com o ambiente e os outros depende da *afetação* como sentem essas tensões e inquietações, umas vezes à flor da pele e em tom de irritação, outras vezes verbalizando a sua indignação, sem

descurar as manifestações de uma relativa indiferença ou mesmo de um alheamento deliberado. Ora, quando acontecimentos se sucedem que magoam física e moralmente, quer porque desconhecem o que está a acontecer, quer porque são surpreendidos pela sua ocorrência, quer ainda porque são acossados em virtude das afetações que dados incidentes provocam em si com ressonância em outros, nomeadamente nos seus amigos na escola, o comprometimento tende a verificar-se de modo mais vincado.

É bom de ver que estas sensibilidades corporalizadas fazem atuar tanto os alunos já acomodados com os ambientes fabricados pela escolarização praticada na escola, como entre aqueles que chegam de novo a essa escola e que desconhecem tudo. Ignoram a existência e o modo de funcionamento das infraestruturas da escola em que se inserem, razão pela qual nem sempre proporcionam a *hospitalidade* desejada (Stavo-Debauge, 2019). Não se reconhecem nas turmas atribuídas porque os seus pares ainda não se enturmaram com ele ou com ela. Manifestam que se sentem perdidos, sem referências a que se agarrar para se orientarem em ambientes ainda enovoados porque neles deambulam sem azimutes afinados (Resende et al., 2014). E quando estas experiências apresentam carga dilacerante, acentuam-se as saudades, recordando-se as vivências nas escolas dos países de onde imigraram para Portugal. A *corporalidade*, a *afetividade* e o *ritmo* são, portanto, elementos preponderantes para apreender as tonalidades e os contornos políticos e morais das convivialidades estabelecidas na arena pública escolar. Consequentemente, a inteligibilidade sociológica da inclusão daqueles que chegam para permanecer não se deve alhear da dimensão *estética e sensível* das suas experiências, por maioria de razão quando a comunicação verbal, pela diferença de idiomas, nem sempre é fácil de consumir.

Todas estas experiências continuam a atravessar a escola e a escolarização. As mutações na morfologia escolar, com o crescimento numérico dos estudantes vindos das migrações transcontinentais e das migrações europeias, continuam a colocar na engrenagem da inclusão encadeamentos e circunstâncias outras que desafiam e desafinam as escolas, mesmo em momentos em que as ações públicas fazem adivinhar que finalmente o sossego está em vias de desabrochar. Contrariamente ao desiderato legítimo das políticas públicas que visam incluir todos na escola, a chegada massiva de alunos estrangeiros põe-nas à prova, por vezes desmesuradamente, outras vezes surpreendentemente. Na verdade, os fluxos contínuos de contingentes familiares que chegam dos contextos migratórios a Portugal têm ultrapassado qualquer previsão feita pelas agências públicas³.

É neste sentido que as “artes de fazer o comum no plural” na escola portuguesa (Resende, 2013; Resende; Gouveia, 2013) continua a ser desafiada com outras *provas* (Boltanski; Thévenot, 1991; Lemieux, 2011) em face do surgimento de problemas que têm requerido outras maneiras de questionar e pensar o novo que chega ao estabelecimento de ensino. Se outrora a figura do hóspede já fazia sentido, sobretudo em escolas com uma mescla mais notória na sua composição social –

marcadamente, estabelecimentos de ensino com alunos de origem cigana ou provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa –, presentemente estas composições configuram outras tonalidades, de entre as quais étnicas, porque a multiplicidade de alunos de origem estrangeira adiciona àquelas outras referências.

Sendo nada despiciendo para um país que até há poucas décadas era sobretudo um país de emigração, a volumetria numérica dos imigrantes na escola já desenhada faz vislumbrar uma viragem interessante para estudarmos o acolhimento dos alunos nos seus estabelecimentos de ensino e as suas vicissitudes empíricas. Por coincidência esta viragem atravessa os 50 anos da refundação da democracia portuguesa. E a sua comemoração opera-se num momento de alterações na escolarização e, subsequentemente, de mudanças nos processos de socialização política. A experiência democrática nas escolas também passa inevitavelmente por este encontro com um outro novo na figura do aluno estrangeiro, o qual terá de encontrar nos espaços escolares cómodos que são outras provas importantes nos desafios e confrontos que se vão dar entre quem chega para permanecer e quem já assegurou há muito o seu lugar acomodado, não obstante as diferentes tonalidades das suas climatizações.

Como são experienciadas estas incursões pelos novos na escola? São entradas inoportunas e indesejadas por quem os espera ou por quem desconhecia que chegassem assim de repente? Como as sentem aqueles que chegam em face da maneira como reagem à receção dos nativos que ainda não se colegaram a si?

Dar o Protagonismo aos Dados Empíricos

A chegada do novo à escola: dificuldades experimentadas

A chegada de alunos estrangeiros à arena escolar levanta uma miríade de questões relativas às sociabilidades que ali se encontram estabelecidas, seja entre estudantes, seja entre estes e outras figuras que povoam os estabelecimentos de ensino. A composição do comum (no plural) é condição necessária, não apenas para a escola atingir os objetivos de aprendizagem e formação cívica para as quais está mandatada, como também para proporcionar uma experiência agradável aos estudantes. E o comum está longe de ser um achado definitivo, sequer garantido, carecendo antes de um exercício permanente de ajustes e reajustes na coordenação do curso da ação.

Ora, a chegada do novo questiona esses modos de coordenação e de participação no comum postos em prática pelos nativos, uma vez que atrela a si a novidade e o inesperado, os quais devem ser acomodados na convivialidade tida na escola. Este impacto inicial é referido por todos os jovens entrevistados. Com efeito, são várias as dificuldades que dizem ter experimentado na pele durante os seus primeiros tempos na escola portuguesa, independentemente de as já terem superado ou não.

Uma das principais dificuldades referidas prende-se com o próprio *processo de aprendizagem* dos conteúdos lecionados. Jordana⁴ é

brasileira e à data da entrevista havia chegado a Portugal há um mês. Não obstante, foi tempo suficiente para assinalar que “sent[e] muita dificuldade”. Conforme diz, “nas matérias eu fico «parece que eu sou de outro mundo», que eu acho que estou num mundo muito inteligente. [...] E eu fico me sentindo tipo diferente”. Jordana estabelece uma comparação entre o ensino no seu país de origem e de destino para justificar o seu atraso na aprendizagem face aos seus pares: “eu cheguei e a professora falou «ah, em que matéria você parou lá do Brasil?», eu não sabia nem falar qual matéria em que eu parei. Porque lá também não tem esse nível de... [...], não é tão certo”. O modo de ensinar em Portugal é estranhado pela estudante. Por conseguinte, “me sinto um pouco deslocada em relação ao conteúdo, quando dão, que eu fico tipo «eles sabem praticamente tudo», e eu fico perdida”. O léxico utilizado – “deslocada”, “perdida” – é impressivo e sinaliza inequivocamente os obstáculos sentidos pela aluna.

Veja-se o caso de Kizua⁵: em Angola, de onde é natural, “estudava num colégio [...] muito bom”. Ao chegar a Portugal e entrar na escola pública, rapidamente se apercebeu “que era diferente”. Referindo-se à sua atual escola, menciona que “em termos de ensino, é muito melhor. Então, eu em Angola tirava vintes. Era o melhor da minha turma”. Kizua não tem dúvidas de que o ensino em Portugal é mais exigente, levantando dificuldades que não estava acostumado a experimentar. Mas tal não se deve apenas ao nível de exigência: “o que me complicava mais era a Geografia, porque era tudo diferente. Lá falávamos das províncias de lá, das cenas de lá, e tudo mais”. A organização administrativa do território português difere da angolana, expondo o aluno a um léxico – distrito, concelho, freguesia, etc. – que, sendo familiar aos alunos portugueses, é, contudo, para si estranho. Vítor⁶, aluno brasileiro, opera esta mesma comparação:

A diferença dessa escola [a portuguesa] para as escolas que eu estive no Brasil é, acho que é praticamente tudo. Tanto a questão do ensino que aqui é bem mais puxado, bem mais focado no assunto. No Brasil as coisas são muito superficiais, porque são bem mais matérias.

Segundo o aluno, o ensino em Portugal é mais específico e aprofundado, enquanto no Brasil se trabalha um mais vasto leque de matérias. Outra das dificuldades amplamente mencionada pelos entrevistados é a questão do *idioma*. Singh⁷, aluno paquistanês, é claro a este propósito:

As aulas decorriam em português. É claro que não conseguia perceber nada.... Imagine a situação, estar numa aula onde não entende nada do que está a ser dito. [...]. A maioria dos colegas não falam inglês, ou então não querem falar comigo: ainda não sei bem. [...]. Isso dificulta muito a comunicação e a integração na turma.

Por não dominar a língua nativa, Singh somente pode comunicar em inglês. Porém, conforme afirma, nem todos os professores “sabem falar muito bem inglês”, tal como, aliás, os seus colegas. Assim, o aluno vê-se impedido de, por um lado, compreender os conteúdos lecionados, dificultando a aprendizagem, por outro lado, de conversar com os colegas, obstaculizando a formação de laços filiais e, consequente-

mente, a sua “integração na turma”. O problema da língua e da comunicação atravessa várias atividades que competem aos estudantes, como é o caso de Maryam⁸, aluna iraniana:

A professora de matemática disse que eu ia fazer um exame final à disciplina. Então deu-me o site na internet para eu treinar, mas as fichas estão em português. Vou usando o tradutor do google. Então perguntei à professora onde podia encontrar a versão inglesa dos exames. Ela disse-me que não existia.

Logo, a aluna não se encontra plenamente habilitada para estudar em casa, dificultando a obtenção de um bom aproveitamento.

Mesmo os alunos falantes da língua portuguesa mencionam este problema. As diferentes variantes da língua criam obstáculos à comunicação, não apenas para efeitos de avaliação da aprendizagem, como também para o estabelecimento de afinidades e amizades. Jordana assinala que “eles [os colegas] ficam zoando” do seu sotaque carioca, imitando-o. Roberta⁹, também brasileira, diz-nos que teve várias amigas estrangeiras de diferentes nacionalidades, explicando que se identificava com elas por “também serem gozadas” devido à língua falada: “gozavam com a fala da pessoa. O modo como falava [...]. Com a pronúncia, sim. Essas coisas assim”. Roberta sente-se, nessas ocasiões, objeto de escárnio e chacota: “alguns [colegas] implicam connosco. E fingem que não percebem e tal”. Devido ao incómodo que destas situações advém para si, e porque já está em Portugal há 11 anos, Roberta precavê-se aproximando-se o mais possível do português falado em Portugal: “eu aprendi que pra não gozarem comigo eu tinha que ser igual aos outros, tinha que falar [português de Portugal] pra passar mais despercebida”.

Outros, como Kizua, encaram na desportiva a atenção que o seu sotaque desperta: “o meu sotaque é mais angolano do que português. Sim, então, no princípio até eles riam com o meu sotaque. Eu não me sentia ofendido. Mas há alguns que se sentem ofendidos e vão já mesmo pela agressividade”. Reconhecendo que nem todos aceitam bem as brincadeiras acerca do linguajar, o aluno afirma que, por seu turno, “até começ[a] a brincar com eles [os colegas]”. Natula encara de outro modo a questão: “há pessoas que riem do [seu] sotaque”. E a este título confia-nos:

Às vezes sinto-me mal. Mas às vezes não me sinto, porque eu tenho que ter orgulho daquilo que sou e de onde eu vim. Porque não importa o sotaque, não importa a cor, não importa nada. E as pessoas onde eu cresci falam assim. [...] Mas às vezes eu fico, fico mesmo muito chateada.

A aluna “sente-se mal” e fica “chateada” por sentir que o seu modo de falar e comunicar é objeto de gozo.

Ora, percebemos que os alunos são afetados – em graus e modos distintos – pela atitude dos seus colegas portugueses perante o seu linguajar, gerando momentos de tensão que não são isentos de consequências. Pois note-se que nestas situações cada um destes jovens reage de maneira diferente. Se Roberta envida esforços para ajustar a sua forma de se expressar com o sotaque nativo, Kizua alinha jovial e ludicamente nos comentários sobre si realizados, e Natula remete para as

suas origens (de que se orgulha) para contrabalançar o mal-estar sentido.

O sentimento de estar incluído enfrenta ainda outras resistências ligadas à estranheza da novidade trazida por aqueles que chegam à escola. Desde logo, a *imagem* transmitida pelo corpo e a primeira *impressão* que a mesma causa em que já está acomodado na escola. Como afirma Vítor, “quando se vê grupos, mesmo grupos de muitas pessoas, dá para você perceber: aquele é brasileiro, aquele é aquilo. Dá para diferenciar”. Como? O aluno responde: “pela questão do comportamento, do modo de falar, acho que é bem isso mesmo”. Singh é assertivo a este respeito:

Alguns colegas não querem ser vistos connosco. Eu noto isso. Às vezes estou com um colega e quando outros se aproximam, ele afasta-se. [...] Será que têm vergonha? As nossas vestes são pobres e muitos de nós usam o turbante, o que parece causar alguma estranheza.

A imagem percebida do corpo do outro, desde logo a partir do aspeto da indumentária exibida, produzem estranheza. E, amiudadas vezes, a estranheza conduz ao afastamento e ao evitamento. Ou, alternativamente, leva à formação de grupos amicais exclusivamente compostos por alunos estrangeiros, tal como nos relata Vichitra¹⁰, aluno indiano: “normalmente permanecemos em grupos com outros indianos ou paquistaneses. Quase todos os outros colegas se afastam de nós”. E a explicação que aventa vai na linha de quanto temos vindo a afirmar: “penso que têm medo de nós, porque somos diferentes, por exemplo, vestimos roupas diferentes, temos compromissos religiosos”. Neste caso, a estranheza assenta também nas *crenças e práticas religiosas*. Tuqeer¹¹, paquistanês, revela sentir o mesmo, questionando-se a si próprio conscienciosamente perante o evitamento dos colegas, e até dos professores: “assustador mesmo. Parece que todos nos olham de maneira estranha. [...]. Será que provoco medo ou asco? A sério que pensava assim e isso é muito incómodo. E não eram só os colegas, também sentia o mesmo acerca de alguns professores”. Face ao olhar dos colegas e à subsequente distância por eles imposta, o jovem sente-se “incomodado” e interroga-se se terá algo errado consigo.

Repare-se que mesmo Martim¹², aluno de nacionalidade portuguesa, mas com ascendência direta chinesa, diz ter sido “gozado” por “ser filho de um pai chinês”, linhagem detetada pelos colegas a partir dos traços do rosto, deixando-o “mal” e “desconfortável”. A novidade é captada sensorial e perceptiveamente, impressões, essas, que orientam a conduta situada dos jovens. Natula enaltece justamente a dificuldade de entrar em contacto daí adveniente: “quando vão à hora de almoço, por exemplo. Eles convidam-se entre eles, vão almoçar, vão fazer isso. Vão passear. Mas, comigo e a Bruna eles não fazem isso”. Além disso, a estranheza não é unívoca ou unidirecional, evidentemente. Quem chega também estranha aqueles que, afinal de contas, são para si novos, os nativos. Kizua oferece uma ilustração interessante da estranheza que sentiu: “o que mais me espantava é que as miúdas aqui andam com a roupa que querem. [...]. Em Angola é praticamente só calor.

[...]. Mesmo com aquele tempo, elas são obrigadas a pôr calças na escola, e cá já não é assim”.

Em suma, percorremos algumas das dificuldades encontradas pelos alunos estrangeiros à chegada à escola portuguesa: de aprendizagem, comunicação e socialização com os colegas (e professores). Assimilámos, igualmente, o modo como os jovens são afetados por essas resistências, dando conta de se sentirem apreensivos, excluídos, conscienciosos, isolados, desconfortáveis ou incomodados. Mas já fomos também vendo insinuarem-se modos plurais de acomodar a novidade no convívio escolar. Destarte, na secção seguinte incidiremos sobre a importância do acolhimento da turma e do estabelecimento de laços filiais de amizade, sublinhando a centralidade das práticas de hospitalidade para a participação e inclusão dos novos na tessitura do comum escolar (Resende, 2019).

A hospitalidade face ao novo: acolher, enturmar, amigar

Todos os alunos entrevistados concordam que a escola é simultaneamente um espaço de aprendizagem de conhecimentos necessários à preparação da entrada no mundo profissional, por um lado, e, por outro, um lugar de convívio, socialização e amizade (Resende, 2013). Como diz Igor¹³, aluno moldavo, “não faz sentido estar na escola e não ter nenhum amigo”, tendo inclusivamente mudado de escola “por causa do ambiente”, uma vez que “a presença de bons amigos, de boas pessoas, também é muito importante no percurso escolar”. Martim concorda, pois “é na escola que criamos a maior parte dos amigos e é partir daí que estabelecemos relações com outras pessoas”. Ou seja, e como nos diz Vítor, “a escola é uma boa forma de aprendizado”, mas essa aprendizagem engloba “a questão de conteúdo, a questão de fazer amigos, de entrosar com as pessoas, convívio”. Por isso, a escola, como ainda afirma o jovem, “é uma questão também de se integrar a sociedade”. Natula subscreve esta ideia, uma vez que “a escola é a nossa segunda casa”, sendo aí “que nós encontramos [...] os verdadeiros amigos”. Por conseguinte, o estabelecimento de relações de amizade com os colegas afigura-se uma dimensão crucial para pensar os modos através dos quais o novo é acomodado na ordenação do comum e participa na coordenação da ação com os outros.

A centralidade atribuída às amizades no que concerne à inclusão do novo na escola é manifesta em todas as entrevistas. Martim, por exemplo, “ach[a] que deve ter sido mais fácil [para a sua inclusão] entrar com amigos para estar à vontade”. Porquê? “Porque se fizer alguma coisa menos normal já há aceitação por parte das outras pessoas que eu já conheço. Se não tivesse amigos [...] seria diferente. Talvez não estivesse tão à vontade, se calhar nunca me mostrasse tanto”. As relações de amizade com os colegas de turma permitem ao aluno “mostrar-se”, uma vez que “é importante o amigo estar lá para ouvir e precisamente aceitar como nós somos, e ser quase como um membro da família. [...] Confiança e respeito, é importante isso”. O estabelecimento de afinidade e laços amicais é fundamental pela “confiança”, “aceitação”, “à-vontade” e “respeito” que proporcionam, possibilitando a quem vem

de fora participar e expressar-se na sua autenticidade. Os laços de amizade evitam os sentimentos de isolamento e solidão, sempre à espreita para aqueles que chegam a um lugar que lhes é estranho.

Ora, estas relações fazem-se quotidianamente e são exercitadas através do envolvimento corporal, sensível e afetivo dos jovens. E neste processo, a hospitalidade de quem já está face a quem chega é imprescindível, conforme relata Jordana: “houve um dia em que fiquei aí no meu canto. Aí, as duas meninas que tavam, me chamaram. «Não, não tem medo, a gente pode chegar e ficar com a gente»”. Os nativos iniciaram a abordagem e ensaiaram uma aproximação perante Jordana, que restava sozinha “no seu canto”. Tal como Natula, que narra o início da sua única amizade na escola: “não foi iniciativa minha. Eu estava sozinha e ela foi lá ter comigo e perguntou se podíamos andar juntas. Começámos a andar. E eu acho que se ela não fizesse isso, acho que nós não seríamos amigas”.

Mas encetar o diálogo com o novo não é o único modo de aproximação. Kizua, por exemplo, identifica a prática desportiva e a participação em atividades lúdicas como facilitadoras da inclusão: “na primeira aula de educação física, nós jogámos futebol. E eu, como sou mesmo bom a futebol, gostaram de me ver a jogar, e etc. E foi aí que eles começaram «esse gajo é fixe»”, ou ainda “aqui nós praticamente jogamos mais matraquilhos, do que outra coisa”. Por um lado, a apreciação das qualidades futebolísticas do jovem serviu de desbloqueador para a aproximação, por outro, o jogo dos matraquilhos parece ter constituído um foco em torno do qual o convívio decorre fluidamente sem necessitar da existência de conversação.

As relações de amizade – na turma ou fora dela – sustentadas nestas práticas quotidianas configuram um contexto favorável para a participação dos alunos estrangeiros no comum escolar. Desde logo, no estudo e no aproveitamento escolar, como refere Kizua: “posso estudar matéria, posso saber aquilo, mas se estiver perguntado de outra forma, eu não sei responder. E por vezes eu peço eles para me ajudarem a interpretar bem a pergunta. Eles me dizem”. E Natula reitera esta ideia quando fala sobre a sua tal amiga: “é ela que ajuda me às vezes a perceber algumas coisas, porque o Português daqui [de Portugal] é diferente do Português de lá [de Angola]”. Mesmo que, evidentemente, estas relações filiais estejam longe de se esgotarem na sua utilidade, envolvendo afeções intensas cruciais à permanência na escola. É Natula quem o diz: “acho que a companhia dela é muito boa. E às vezes, quando ela falta, eu fico bem triste, fico bem sozinha. [...] a presença dela é muito importante para mim”. A formação de sociabilidades amiais é de tal maneira importante que, na sua ausência, pode, inclusivamente, levar à decisão de mudar de turma, como nos relata Vítor acerca de um amigo seu, também ele brasileiro:

Esse meu amigo [...] tava em outra turma e ele falou que era bem diferente dessa [da atual]. Ele tá na mesma turma que eu [...]. Ele falou que a turma dele era feita de grupos. [...]. Aí ele ficava sozinho, [...] ele não conseguia fazer amizade com as pessoas, eram bem fechadas.

E esta foi razão suficiente para pedir a transferência de turma. A organização da turma em grupos fechados dificulta a inserção dos alunos que chegam de novo. É o que nos diz Jordana: “se eu tipo, tem um grupinho, eu tenho, acho que não é bem vergonha, mas medo de intervir e chegar do nada. Então, eu fico meio apreensiva”. E Natula concorda: “só andamos as duas, porque os outros colegas põem-nos à parte [...]. Se pode ser por causa da minha cor? Eu diria que é por causa da minha cor”. Este “medo” de participar e intervir, bem como o sentimento de estar apartado da turma, manifesta a centralidade de integrar um círculo de amizades no que toca à permanência de qualidade na escola. A experiência de Igor é a este título sugestiva. O jovem, satisfeito com o ambiente escolar vivido até ao 9º ano, mudou de escola no 10º ano. E nessa nova escola “é como se fosse uma família de alunos que já estão integrados naquele conjunto”. Por isso, “decidi[u] mudar de escola” novamente, sendo transferido para aquela em que se encontrava à data da entrevista. E a sua avaliação da nova escola é contrastante com a anterior: “acho um bom ambiente e não se compara nada com a minha turma, por exemplo, anterior, que era muito diferente”. O acolhimento e a hospitalidade da turma e, mais geralmente, dos colegas da escola afigura-se, pois, fundamental para a constituição de laços de amizade e, consequentemente, para a inclusão do novo na escola.

Tensões, Dilemas, Inquietações

Percebemos que a inclusão não é um estado de existência que possa ser tido por garantido, sendo antes algo que se vai paulatina e sinuosamente fazendo. E vimos ainda que as avenidas seguidas pelos jovens para fazer face à chegada do novo são múltiplas e de resultados incertos: a inclusão é um exercício quotidiano de composições e ritmos plurais. Não existe uma grelha de referências estável, sequer um conjunto de regras e códigos predefinido, cujo atendimento garanta o sucesso da inclusão dos alunos estrangeiros nos ambientes escolares. Não admira, portanto, que a chegada e permanência do novo na escola não sejam acompanhadas de momentos de tensão e inquietação para cujo apaziguamento se faz necessário atravessar situações dilemáticas.

Vejamos alguns casos relatados pelos entrevistados. Se ao passar em revista algumas das dificuldades sentidas e identificadas pelos alunos estrangeiros à chegada à escola, há ocasiões em que a tensão se torna explícita e agudiza. Um desses casos foi-nos relatado por Igor, referindo-se a um comentário que escutou, não dirigido a si, mas a um outro colega estrangeiro:

uma vez ouvi, e deixou-me bastante revoltado, de certa forma. Foi quando um amigo meu...ele é negro. Foi repetir a comida na cantina. [...]. E ouviu um comentário de uma pessoa a dizer “repetiu porque em África não podem fazer isso”.

Nesta senda, também Kizua diz ter sofrido na pele o preconceito devido à cor da sua pele: “muitas pessoas pensam que os pretos roubam. Se desaparecer alguma coisa, «ah, ele é que tirou». [...] uma vez na turma desapareceu o telemóvel de uma rapariga e ela já estava a acusar-me indiretamente”. Tanto o comentário proferido na cantina

como a acusação de roubo consubstancia um juízo (in)fundado assente na aparência dos jovens, gerando mal-estar nos visados e uma tensão difícil de apaziguar. Jaswinder¹⁴, aluno indiano, conta um caso parecido:

Uma vez uma colega não quis sentar-se ao meu lado, mesmo quando foi o professor que disse para ela o fazer. O professor insistiu, mas ela recusou-se. Alguns colegas dizem que cheiramos mal. Não sei por que razão esta colega não se quis sentar ao pé de mim. Penso que não cheiro mal.

O aluno não sabe a razão do distanciamento que a colega lhe impõe, mesmo instada pelo professor. Mas suspeita, por comentários ouvidos, que tenha a ver com o cheiro. E não deixa de ser afetado pela atitude (com substrato nos canais sensoriais, o olfato) da colega.

Natula afirma sentir-me mal nas aulas de Educação Física. Porquê? Porque na escolha das equipas para a realização dos exercícios “eles [os colegas] escolhem-se sempre entre eles. Eu sou sempre a última. [...] vou para qualquer grupo”. E insiste: “se estiveres triste, ninguém vai ter contigo. Deixam-te simplesmente. Escolhem-se entre eles porque já são amigos há mais tempo”. A jovem sente-se excluída, na medida em que sente que nenhum dos colegas tem interesse ou gosto de a ter na sua equipa. E opera um juízo crítico: “deviam pelo menos ter aquele dever, se o colega está triste, conversar, saber o que se passa”. Natula considera os colegas insensíveis face ao seu estado de ânimo, entendendo que o mal-estar de um colega (o seu) se deveria sobrepôr ao interesse na formação das equipas desportivas. Sucede que os colegas não operam qualquer ajuste na conduta habitual, colocando a jovem numa situação desconfortável. Muitas vezes, pelo contrário, são os novos que ajustam a sua conduta de modo a apaziguar a tensão e dar curso à ação. É a mesma Natula que nos conta que “quando [está] a fazer uma apresentação há colegas que viram a cara [...], há colegas que ficam a rir”. Então, Natula ajusta a sua conduta de modo a evitar o gozo, expondo-se o mínimo possível nas aulas: “por isso é que eu às vezes não tiro dúvidas. Eu às vezes não tiro dúvidas porque tenho que me expor”. Da mesma forma, Roberta, que se diz ter sentido “obrigada a falar português [de Portugal]” pelos professores e funcionários da escola, ajusta a sua conduta a fim de evitar estes comentários: “eu não olho no olho da pessoa, nem falo com a pessoa, porque eu tenho vergonha. Porque a minha vontade era fazer muitas amizades e tal”.

Outra das tensões relatadas prende-se com a utilização do telemóvel. Como assinala Martim:

Acho que já não devia haver grande preocupação, se posso usar o telemóvel ou não. Até porque eu às vezes estou na aula de português a usar o telemóvel porque preciso de ajuda. A stôra pode não querer, mas às vezes dá jeito. Por isso não precisam de ser tão restritos nessas coisas.

O jovem usa o telemóvel para esclarecer dúvidas subjacentes ao idioma, isto é, para fins educacionais, todavia, as regras da sala de aula proíbem tal prática. E a professora em questão, segundo Martim, não se mostra sensível o bastante à especificidade do seu caso, uma vez que lhe aplica regras que são gerais e impessoais, dificultando a aprendizagem. O caso de Tuqeer é similar, senão veja-se:

Em todas as aulas partilho a mesa com o Vichitra. Eu sou do Paquistão e o Vichitra da Índia, mas falamos a mesma língua, mas o Vichitra também fala português. Ajuda-me nas aulas, mas os professores às vezes repreendem-nos porque estamos a falar e perturbamos a aula.

O dilema é evidente: ou bem que a conversa é permitida de modo a que o aluno compreenda o teor dos conteúdos lecionados, ou bem que as regras gerais são aplicadas com a finalidade de garantir a equidade e as condições para o fluir pacato da aula, e a compreensão de Tuqeer é sacrificada. Segundo o estudante, os professores tendem a adotar a segunda via, pelo que decide ajustar ele a sua conduta, fingindo entender o que, na verdade, não entendeu: “é má-educação estar sempre a pedir para repetir. Portanto, muitas vezes, finjo que entendi, mas na verdade não sei o que querem dizer”.

Também os costumes trazidos dos locais de origem podem gerar conflitos no decurso das aulas. Oiça-se novamente Tuqeer:

As raparigas no Paquistão não se levantam para ir ao quadro. A minha irmã ficou com muita vergonha quando um professor a chamou para o quadro e disse que não queria ir. O professor não deve ter entendido que ela estava com vergonha, porque as raparigas não deviam estar assim expostas perante a turma e em pé junto ao professor.

Para debelar esta disrupção inesperada na aula, há que ponderar várias ordens de relevância. Por um lado, em Portugal espera-se que, independentemente do género, os alunos respeitem a diretiva do Professor de se dirigirem ao quadro. Por outro lado, no local de origem da aluna não é suposta expor-se em frente da turma, pelo que a chamada do professor gerou embaraço e “vergonha”. A inclusão está, pois, sempre à mercê das contingências que cada situação concreta apresenta, nem sempre sendo fácil dar curso à ação.

Se é verdade que nem sempre estas cenas têm um desfecho feliz, também acontece que o tenham. Finalizamos, portanto, com um desses casos, também ele aludido por Tuqeer: “costumava praticar a oração da tarde junto da restante comunidade muçulmana da cidade, por isso tinha de faltar a algumas aulas e os professores assinalavam a minha falta”. O horário das aulas e das orações religiosas conflitavam e o estudante não tem o dom da ubiquidade, acabando por faltar a algumas aulas e, por isso, comprometendo o seu aproveitamento escolar. No entanto,

O diretor de turma, que é muito simpático, perguntou porque faltava às aulas. Eu expliquei e então ele disse que iria resolver este problema. Falou com a diretora da escola e ela disse que poderia fazer as orações na sala de aula nos intervalos entre aulas.

Por intermédio do diretor de turma, foi possível flexibilizar as regras sem, concomitantemente, colidir com o regular funcionamento das aulas e com as práticas religiosas do aluno. Note-se que esta prática hospitaleira, ao contemplar a especificidade do caso, permite salvar a aprendizagem de todos os alunos da turma, Tuqeer incluído. “Talvez fosse a primeira vez que me sentia verdadeiramente integrado na escola, porque o diretor de turma e a diretora da escola, entenderam as minhas obrigações religiosas e ajudaram-me a cumpri-las sem ter de faltar às aulas”. Porém, a tensão não deixa de latejar: “apesar disso, os

meus colegas não foram tão compreensivos assim”. A hospitalidade e a inclusão são um exercício contínuo e inacabado.

Considerações Finais

A partir das entrevistas realizadas junto de alunos estrangeiros matriculados – há mais ou menos tempo – nas escolas portuguesas – assunto tanto mais pertinente face à recente escalada de imigração em Portugal –, indagámos as modalidades através das quais se dá a acomodação do novo e da novidade durante a coordenação do curso da ação. E percebemos que a inclusão, mais do que um estado definitivo e garantido (ou não), é o resultado, mais ou menos precário, mais ou menos consistente, de ajustes e reajustes da conduta levada a cabo em situações específicas e perante desafios e problemas concretos. O estar e sentir-se incluído na escola não releva do cumprimento de um conjunto de regras fixas e predefinidas, tampouco da interiorização e do atendimento a uma série de referências normativas estáveis que orientariam a ação conjunta. Pelo contrário, a inclusão consiste num *continuum* cuja variação depende do grau e da natureza da participação na ordenação e tessitura do comum escolar por parte dos alunos estrangeiros.

Ora, segundo constatámos, a chegada do estrangeiro à escola introduz e acentua nos modos de agir já estabelecidos o inesperado e imprevisível, carecendo de ajustes e reajustes situados para compor um ambiente frequentável por todos. E elencámos algumas das dificuldades sentidas por quem chega: as de acompanhar o processo de aprendizagem e ter um aproveitamento satisfatório, a da comunicação devido às diferenças linguísticas e, não menos importante, a da inserção em círculos de amizade. Para a superação de tais resistências concorre a existência de infraestruturas hospitaleiras, mas também a abertura, disponibilidade e sensibilidade dos professores e funcionários. Todavia, o foco do texto recaiu, mormente, sobre a importância do estabelecimento de afinidades e laços amicais, o qual assenta, não raras vezes, em práticas iminentemente corporais, sensíveis e afetivas.

Com efeito, a escola é vista como um lugar de aprendizagem e ensino, decerto, mas também de convívio e socialização. Destarte, vimos ser fundamental o acolhimento revelado pela turma, em particular, e pelos colegas da escola, no geral, cujas práticas hospitaleiras perante aqueles que chegam e pretendem permanecer em espaços para si inóspitos permitem ultrapassar as inevitáveis tensões espoletadas pela irrupção da diferença e da novidade. Essas tensões são potencialmente perniciosas para os alunos estrangeiros, podendo, como registámos, gerar incómodo, desconforto, tristeza e apreensão. Além disso, tais momentos de tensão não deixam de atrelar dilemas na coordenação conjunta da ação entre aqueles que já se encontram acomodados num ambiente para si familiar e aqueles para quem este (ainda) é estranho. Sucede que a resolução desses dilemas e o apaziguamento da angústia experimentada não é garantida por um conjunto de máximas definidas a montante. E, assim sendo, cabe aos jovens (bem como aos

professores e restante pessoal escolar) avaliarem cada uma das situações a partir das suas contingências próprias para, então, ajustarem a sua conduta, desejavelmente o mais hospitaleira possível. Neste permanente exercício prático, a incerteza é uma constante: que geometrias variáveis e segundo que ritmos e afetos se compõe o comum na escola face ao novo? Seguimos e apresentamos alguns casos, mas a pergunta não deixa de reverberar, desde logo nos próprios terrenos empíricos.

Recebido em 18 de março de 2025

Aprovado em 07 de maio de 2025

Notas

¹ O texto está redigido em português de Portugal.

² Neste artigo, o foco recai em um projeto de pesquisa ainda em curso, e sem financiamento, que se denomina “Entre a Escola e o Bairro: estranheza, estranhamento e hospitalidade”. O trabalho de campo e as entrevistas realizadas (entre 2017 e 2018) concentram-se em duas escolas do Ensino Secundário sediadas na Grande Lisboa. Neste trabalho participaram 6 jovens estudantes de Sociologia. Assenta igualmente em entrevistas realizadas numa escola em Santarém no âmbito de um projeto intitulado *Measuring the Hospitality of Young Foreigners: Accommodation Devices and Integration Practices in Portuguese Public Schools*, coordenado por David Beirante e concorrente a financiamento da Fundação La Caixa. No conjunto da pesquisa, os alunos entrevistados têm idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, de ambos os géneros e incluem falantes e não-falantes de língua portuguesa. A amostragem assentou no critério da nacionalidade e as entrevistas foram objeto de transcrição e análise de conteúdo. Da categorização e codificação do discurso dos entrevistados dividiu-se a interpretação sociológica desenvolvida neste texto em várias dimensões de análise.

³ Se em 2015/16 a proporção de alunos estrangeiros matriculados em todos os ciclos de ensino em Portugal era de 3,6%, a partir daí essa proporção tem aumentando significativamente, atingindo o valor record no ano de 2021/22 (último ano em que existem dados disponíveis): quase 9%. Outro dado a assinalar é a diversidade de nacionalidades que são trazidos por estes alunos. Se os contingentes de alunos estrangeiros que provêm dos PALOP continuam a ser significativos, nos últimos anos a percentagem de alunos oriundos da migração brasileira (a maior atualmente) e de outras regiões do mundo não-falantes do português aumentou exponencialmente (Fontes: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024) e Conselho Nacional de Educação).

⁴ Aluna de nacionalidade brasileira que frequenta o 11º ano de escolaridade. Os nomes próprios mencionados ao longo do texto foram atribuídos ficticiamente para assegurar o anonimato dos participantes.

⁵ Aluno de nacionalidade angolana com 15 anos que frequenta o 10º ano de escolaridade.

⁶ Aluno de nacionalidade brasileira com 17 anos.

⁷ Aluno de nacionalidade paquistanesa com 14 anos que frequenta o 8º ano de escolaridade.

⁸ Aluna de nacionalidade iraniana com 17 anos que frequenta o 9º ano de escolaridade.

⁹ Aluna de nacionalidade brasileira com 19 anos.

¹⁰ Aluno de nacionalidade indiana com 17 anos que frequenta o 9º ano de escolaridade.

¹¹ Aluno de nacionalidade paquistanesa com 13 anos que frequenta o 8º ano de escolaridade.

¹² Aluno de nacionalidade portuguesa com ascendência paterna chinesa e com 17 anos, frequentando o 12º ano de escolaridade.

¹³ Aluno de nacionalidade moldava que frequenta o 11º ano.

¹⁴ Aluno de nacionalidade indiana com 16 anos que frequenta o 11º ano de escolaridade.

Referências

BIDET, Alexandra. Le corps, le rythme et l'esthétique sociale chez André Leroi-Gourhan. **Techniques & Culture**, n. 48-49, p. 15-38, 2007.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **De la justification. Les économies de la grandeur**. Paris: Gallimard, 1991.

BREVIGLIERI, Marc. L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle.... **Éducation et Sociétés**, v. 19, n. 1, p. 99-113, 2007.

BREVIGLIERI, Marc. De la cohésion de vie du migrant: déplacement migratoire et orientation existentielle. **Revue européenne des migrations internationales**, n. 2, p. 57-76, 2010.

BREVIGLIERI, Marc. Pensar a dignidade sem falar de linguagem da capacidade em agir. **Terceiro Milénio, Revista Crítica de Sociologia e Política**, v. 6, n. 3, p. 11-34, 2017.

CEFAI, Daniel; PASQUIER, Dominique. **Les sens du public: Publics politiques, publics médiatiques**. Paris: PUF, 2003

DEWEY, John. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, 1958.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira 2021/22**. Lisboa, Portugal, 2024.

GENARD, Jean-Louis; CANTELLI, Fabrizio. Êtres capables et compétents: Lecture anthropologique et pistes pragmatiques. **SociologieS**, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/sociologies.1943>. Acesso em: 11 fev. 2025.

LEMIEUX, Cyril. Jugements en action, actions en jugement. Ce que la sociologie des épreuves peut apporter à l'étude de la cognition. In: CLÉMENT, Fabrice; KAUFMANN, Laurence (Ed.). **La sociologie cognitive**. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2011, p. 249-274.

OGIEN, Albert. Pragmatismes et sociologies. **Revue Française de Sociologie**, v. 55, n. 3, p. 563-579, 2014.

PATTARONI, Luca. Difference and the common of the city. The metamorphosis of the political from the urban struggles of the 1970's to the contemporary urban order. In: RESENDE, José Manuel; MARTINS, Alexandre (Ed.). **The making of the common in social relations**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 141-172.

QUÉRÉ, Louis. Entre fait et sens, la dualité de l'événement. **Réseaux**, v. 139, n. 5, p. 183-218, 2006.

RESENDE, José Manuel. Da Philia à Hierarquia na escola: composições da ordem escolar? In: VIEIRA, Maria Manuel et al. (Org.). **Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto**. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013. p. 133-144.

RESENDE, José Manuel. As provas da hospitalidade nas escolas do Ensino Secundário em Portugal. In: ESTEVES, Pamela; TEIXEIRA, Pedro (Ed.). **Escola Justa: diversidades, desafios e possibilidades**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019

RESENDE, José Manuel; DIONÍSIO, Bruno. Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. **Análise Social**, v. XL, n. 176, p. 661-680, 2005.

RESENDE, José Manuel; GOUVEIA, Luís. As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. **Forum Sociológico**, n. 23, p. 97-106, 2013.

RESENDE, José Manuel; DIONÍSIO, Bruno; CAETANO, Pedro. Das experiências de (des) qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 7, p. 11-38, 2014.

STAVO-DEBAUGE, Joan. Des «événements» difficiles à encaisser: Un pragmatisme pessimiste. In: CEFAL, Daniel; TERZI, C. (Ed.). **L'expérience des problèmes publics**. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2012. p. 191-223.

STAVO-DEBAUGE, Joan. L'idéal participatif ébranlé par l'accueil de l'étranger. L'hospitalité et l'appartenance en tension dans une communauté militante. **Participations**, v. 9, n. 2, p. 37-70, 2014.

STAVO-DEBAUGE, Joan. De The Stranger d'Alfred Schütz au cas Agnès d'Harold Garfinkel. Des théories sociales étrangères à l'hospitalité et au pragmatisme? **SociologieS**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/sociologies.4955>. Acesso em: 11 fev. 2025.

STAVO-DEBAUGE, Joan. Pourquoi le «don» de Derrida ne résiste pas à l'épreuve de l'hospitalité. **Revue du MAUSS**, v. 53, n. 1, p. 217-234, 2019.

THÉVENOT, Laurent. Voicing concern and difference: From public spaces to common-places. **European Journal of Cultural and Political Sociology**, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2014.

THÉVENOT, Laurent. **L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement**. Paris: La Découverte, 2006.

José Manuel Resende é sociólogo, doutorado em Sociologia pela UNL. Desenvolve desde 2007 uma rede internacional de pesquisa – *Fazer, desfazer e refazer o comum no plural nas socialidades modernas: controvérsias, vulnerabilidades e reconhecimento*. A partir dele realizaram 9 Encontros Internacionais desde 2009 a 2022. Tem um vasto número de publicações em revistas nacionais e internacionais, capítulos de livro e livros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7233-2237>

E-mail: josemenator@gmail.com

José Maria Carvalho é doutor em Sociologia pelo Programa Interuniversitário OpenSoc (Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa e Universidade do Algarve). Investigador integrado no CARE – Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, tem trabalhado no domínio da Sociologia das Artes e da Educação, estudando a Literatura em contexto escolar e a criação da Pintura e a da Dança em instituições que acolhem populações em situação de vulnerabilidade, tais como a prisão e centros de apoio psiquiátrico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1479-2155>

E-mail: carvalhoze10@hotmail.com

Maria Rosália Guerra é mestre em Gerontologia pelo Instituto Politécnico de Portalegre, doutoranda em Sociologia na Universidade de Évora. Investigadora com bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia UI/BD/151561/2021 entre outubro de 2021 e outubro de 2025 com o projeto: 'Existir em tom menor: um olhar sociológico sobre o viver em demência'. Trabalha o domínio da Sociologia do Envelhecimento e da Saúde, estudando as representações sociais dos cuidadores de pessoas com Alzheimer e a singularidade das suas vidas. Os seus interesses alargam-se à problemática dos ambientes e materialidades do quotidiano de seres em situação de vulnerabilidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3463-0663>

E-mail: rosalia.guerra@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Elizabeth Macedo

