
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MIGRAÇÃO DE BRASILEIROS EM PORTUGAL: DINÂMICAS SOCIAIS E
RELAÇÕES COM/NA ESCOLA PÚBLICA**

JOÃO MARCOS VITORINO

**Rio Claro – SP
2024**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MIGRAÇÃO DE BRASILEIROS EM PORTUGAL: DINÂMICAS SOCIAIS E RELAÇÕES
COM/NA ESCOLA PÚBLICA**

JOÃO MARCOS VITORINO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Joyce Mary Adam.

V845m	Vitorino, João Marcos Migração de brasileiros em Portugal : Dinâmicas sociais e relações com/na escola pública / João Marcos Vitorino. -- Rio Claro, 2024 403 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Joyce Mary Adam 1. Migração de brasileiros em Portugal. 2. Cultura organizacional escolar. 3. Estudantes migrantes brasileiros. 4. Sistema educativo português. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: MIGRAÇÃO DE BRASILEIROS EM PORTUGAL: DINÂMICAS SOCIAIS E RELAÇÕES COM/NA ESCOLA PÚBLICA

AUTOR: JOÃO MARCOS VITORINO

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. LEONOR MARIA DE LIMA TORRES (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Sociais da Educação / Universidade do Minho - Portugal

Profa. Dra. ROSANA APARECIDA BAENINGER (Participação Virtual)
Departamento de Demografia, Estudos das Populações / Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. ANA MARIA FALSARELLA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação / UNIARA - Universidade de Araraquara - SP



Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 29 de novembro de 2024

*À minha mãe, Izabel Cristina de Matos, meu maior amor e guia no plano espiritual.
Sinto sua presença em todos os momentos de minha vida, com a certeza de que
meus passos estarão sempre protegidos por sua aura de luz. À senhora, dedico esta
tese, construída por alguém cujo coração só sabe lhe amar.*

AGRADECIMENTOS

Em seu "Quarto de despejo", Carolina de Jesus consagrou célebres aprendizados, dentre os quais se destaca a ideia de que "a fome também é professora", o que nos leva a compreender que a escassez se articula como propulsora para a apreensão da realidade. Mas não só isso: demonstra-nos que essa mesma fome é fonte de indignação. É esta fome que guia os homens a buscarem recursos, a mobilizarem-se, a solicitarem apoio, a se embrenharem por caminhos até então desconhecidos, em função de uma necessidade primária: alimentar-se.

A fome, nesse sentido, é começo, meio e fim. É com o objetivo de satisfazê-la que o homem sai todos os dias de casa, voltando de tardezinha, sempre cansado, mas com a certeza de que o sustento se fará presente na mesa e que, ambigualmente, esta jornada se repetirá, por certo, inúmeras vezes, pois a fome, além de professora, é inquieta, arredia, visceral e, por essência, parte do instinto do homem.

Esta tese foi construída com fome. Fome por conhecimento. Fome por justiça. Fome por educação. Fome por respeito. Fome por um mundo no qual as diferenças não se traduzam em marcas pelas quais se diferenciam e se classificam os homens, mas enquanto atributos que os identifiquem como sujeitos dotados de capacidade e, por extensão, sujeitos de cultura.

Aos migrantes brasileiros, professores e diretores portugueses que, muito gentilmente, me apoiaram, seja na resposta aos inquéritos por questionário, seja nas entrevistas, meu muito obrigado. Sem essa generosa colaboração, este estudo não seria possível. Sou grato pela oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade organizacional pela qual tantas pessoas mobilizam suas vivências.

À minha amada avó, Maria José de Souza Fernandes, cuja força se estabeleceu como alicerce para a realização dos objetivos traçados ao longo de minha trajetória de vida. Não existem palavras capazes de expressar adequadamente o meu amor por essa mulher que, mesmo sem instrução formal, nunca poupou esforços para que eu alcançasse o Doutorado. Sem a minha avó, que a vida escolheu para ser minha mãe, nada teria sido possível.

À minha família, por acreditar neste sonho que, por vezes, parecia impensável para alguém vindo de Quinzópolis. A força dessa crença me trouxe até aqui para honrá-los e para proclamar ao mundo que a educação pública transforma vidas.

À minha querida orientadora, Joyce Mary Adam, cuja presença não somente durante a execução deste projeto, mas ao longo de toda a minha jornada acadêmica na Unesp, foi crucial para o meu desenvolvimento como sujeito e pesquisador. Das muitas lições que me ensinou ao longo de dez anos de convívio, e que desejo deixar registradas para aqueles que eventualmente venham a ler esta tese, permanece o seguinte conselho: escolham orientadores que os inspirem e os auxiliem a progredir. Agradeço o exemplo de humildade e humanidade: *“You’re simply the best”*.

À estimada professora Leonor Lima Torres que me acolheu na Universidade do Minho, em Portugal. Uma mulher inteligente, coerente, crítica, incisiva, forte! Conhecê-la foi, sem dúvidas alguma, parte de um presente que a vida me concedeu.

Ao Luiz Antonio de Oliveira, quem primeiro percebeu meu potencial para a pesquisa em meus anos de estudo na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Agradeço o incentivo, oportunidades, e orientação sempre séria e compromissada com o meu aprimoramento intelectual. Serei eternamente grato.

À Roberta Negrão. Mulher forte, destemida, inteligentíssima, profissional e pioneira. Meu grande exemplo acadêmico desde minha época de Magistério, em Cornélio Procopio. Saber que posso contar com você é um grande privilégio.

Ao Natan Prado, meu amigo-irmão, que mantém a “coragem de gostar de mim, apesar de mim”. Não há palavras que mensurem o meu amor por você. Sim, amor: genuíno, cármico, verdadeiro, de outras vidas. Gostaria que você tivesse a chance de sondar meu coração e ver, bem lá na borda, o quanto tê-lo por perto faz diferença em minha vida. Gratidão por tudo.

Ao Natan Trovó, meu crítico severo, mas, sobretudo verdadeiro. Amizade, não se resume a sempre ratificar o outro, mas provar, por meio de ações, a afeição e carinho genuíno. Obrigado por ser meu amigo-irmão que me recobre de razão quando o espírito perambula nas incertezas. Você é meu grande exemplo de coerência.

À Sílvia Sterling, que provou, ao longo desses dez anos, que um encontro nunca se resume a apenas um instante, mas na oportunidade de construir uma relação de cuidado e alteridade com o outro. Gratidão pela presença constante.

Aos amigos brasileiros que conheci em Braga: Lídia, Janete, Lívia, Patrícia e Sidney. Não há palavras que possam expressar meu carinho e gratidão por cada momento vivido, cada gargalhada regada a Super Bock, e cada lágrima compartilhada. A conexão que nasceu desse encontro não pode ser explicada, mas se mensura pelo respeito e carinho que existe entre nós.

Aos amigos que, ao longo dessa trajetória, ofereceram-me suporte e afago: Assunta, Iara, Leliane, Elisângela, Jaca, Rodrigo, Eliane, Isadora, Osmar, Rebeca, Felipe Longo, Crislaine, Jéssica, Júlio, Ana Mayer, Maya. Muito obrigado.

À minha parceira na gestão, Érika Huziwara, pelo apoio incondicional no trabalho e por dividir comigo os constantes desafios da gestão escolar, permitindo-me concluir este doutorado com serenidade. Sem você não teria sido possível. Obrigado.

Ao José Nuno Teixeira. Você não foi apenas um amigo, mas alguém que, decididamente, fez a diferença em minha jornada acadêmica em Braga. Carinho, respeito e eterna consideração serão sempre mobilizados a partir de sua lembrança.

À Dona Conceição e ao Senhor Fernando, meus senhorios em Braga. Com vocês aprendi que as palavras respeito, humanidade, integridade e confiança não podem ser apenas faladas, mas devem, sobretudo, serem exercidas. Desejo-lhes, o dobro da medida de tudo que fizeram por mim.

Aos professores, membros titulares e suplentes da banca de qualificação e defesa desta tese: Prof^a Dra. Ana Maria Falsarella, Prof^a Dra. Angela Maria Martins, Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe, Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, Prof^a Dra. Leonor Torres, Prof^a Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka, Prof^a Dra. Roberta Guimarães Peres e Prof^a Dra. Rosana Aparecida Baeninger, pela leitura atenta, pelos apontamentos críticos e pela disponibilidade em contribuir para o meu amadurecimento intelectual. Expresso minha mais profunda gratidão.

Aos queridos professores do Departamento de Educação, pelo aprendizado, pela rica troca de experiências e pela relação privilegiada de alteridade.

À Seção de Pós-graduação do Instituto de Biociências, especialmente à Eliana Aparecida Gomes Gallina e Ivana Terezinha Brandt pela paciência, apoio e boa vontade em sempre colaborar para que, burocraticamente, essa pesquisa existisse.

À Prefeitura Municipal de Rio Claro, e por extensão à Secretaria Municipal de Educação, por permitir a dispensa remunerada para estudo.

À Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp/Rio Claro, que, (não sem luta), possibilitou-me chegar até aqui por meio da articulação de políticas públicas de qualidade voltadas para a permanência estudantil na graduação, como a moradia estudantil, pela consolidação da bolsa de estudos no mestrado e pela oportunidade de internacionalização no doutorado. Lutar pelo Ensino Superior paulista gratuito e aberto às massas será sempre minha maior bandeira e lema enquanto educador.

*Presentemente, eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são, e salvo, e forte*

*E tenho comigo pensado
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer
No ano passado*

*Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro
[...]*

Sujeito de sorte – Trecho da canção de Belchior.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oy5w9mWrzBg>

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta
[...]*

Mistério do planeta – Trecho da canção dos Novos Baianos.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hrtNa2wQna8>

*Por isso uma força me leva a cantar
Por isso essa força estranha
Por isso é que eu canto, não posso parar
Por isso essa voz tamanha
[...]*

Força estranha – Trecho da canção de Caetano Veloso.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jBnedtBKUso>

“Talvez o aspecto mais intrigante da cultura como conceito seja que nos aponta para fenômenos que estão abaixo da superfície, que são poderosos em seu impacto, mas invisíveis em um grau consideravelmente inconsciente” (Schein, 2004, p. 8).

“[...] se entendermos melhor a cultura, entenderemos melhor nós mesmos. Entenderemos melhor as forças agindo dentro de nós que definem quem somos, que refletem os grupos com os quais nos identificamos e para o qual queremos pertencer” (Schein, 2004, p. 10).

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar se (e como), a inclusão dos filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem efeitos nas práticas institucionais, e como o processo de acesso, inclusão e permanência se consolidam, tendo em vista a impositividade da ação/estrutura e dos aspectos endógenos e exógenos que caracterizam a cultura organizacional escolar. Partiu-se de uma análise em perspectiva da realidade, tendo em vista os aspectos macro, meso e micro e sua articulação perante a sociabilidade dos sujeitos em âmbito societário e as relações estabelecidas na escola. Dessa maneira, tomou-se como problema de pesquisa as seguintes inquietações: A inclusão de filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem favorecido a implementação de práticas organizacionais e interculturais inclusivas no contexto escolar? Qual cenário cultural se manifesta a partir da compreensão de tal diversidade em meio educativo, e quais as implicações disso na sociabilidade dos sujeitos? O estudo é de cunho qualitativo, e foi desenvolvido a partir da participação de pais e estudantes brasileiros do 2º e 3º ciclo, professores e diretores de escola portuguesas, sendo articulada em quatro etapas. A primeira constituiu-se em convite e esclarecimentos relativos à investigação por meio da metodologia bola de neve. A segunda etapa foi desenvolvida a partir da aplicação de inquérito por questionário, que versou sobre a experiência social e a cultura organizacional escolar, seguida da terceira etapa, que buscou aprofundar os dados a partir da articulação de entrevistas semiestruturadas. A última etapa consistiu na análise e discussão dos dados obtidos em campo, e a consequente estruturação das reflexões acerca da dinâmica vivenciada neste processo. Os dados demonstraram que o fenômeno da migração se destaca como projeto familiar, de que resultam os processos de reagrupamento, com forte pendor econômico. Os pais dos estudantes estão expostos a dinâmicas laborais marcadas por baixa especialização, e suas interações no plano social são marcadas por desafios a nível de preconceitos e estigmas. Embora muitas vezes inseridos em dinâmicas socioeconômicas desfavoráveis, os participantes atribuem a continuidade do projeto migratório em função do acesso a cidadania portuguesa e dos atributos de qualidade de vida auferidos por Portugal. Em relação aos estudantes, não se observam formas de discriminação tão desenvolvidas quanto aquelas observadas pelos seus pais em nível societário, mas impulsiona-se a dinâmica do isolamento social como um dos fatores negativos preponderantes. O acesso à escola é marcado por um cenário cultural fragmentado, onde se reverberam desconexão e desfilamento. Já a nível da inclusão, observam-se ações fomentadas a partir de subculturas, tecidas por profissionais da educação, numa clara manifestação diferenciadora de cultura. Em relação às práticas pedagógicas, estas são identificadas a partir de um pendor integrador. Desse modo, ressalta-se que o desafio que se coloca à inclusão dos migrantes brasileiros no plano escolar, não tem relação com a aceitação da diversidade, mas na necessidade contínua e arguta de se construir possibilidades democráticas para a sua articulação a partir de discussões que recolorem a ênfase das decisões nas periferias escolares.

Palavras-chave: Migração de brasileiros em Portugal; cultura organizacional escolar; estudantes migrantes brasileiros; sistema educativo português.

ABSTRACT

The present research aimed to identify whether (and how) the inclusion of Brazilian migrant children in the Portuguese educational system affects institutional practices, and how the processes of access, inclusion, and permanence are consolidated, considering the imposition of action/structure and the endogenous and exogenous aspects that characterize school organizational culture. The study was based on a perspective analysis of reality, considering the macro, meso, and micro perspectives and their articulation with the sociability of individuals in the societal context and the relationships established within the school. Thus, the following research questions were posed: Has the inclusion of Brazilian migrant children in the Portuguese educational system promoted the implementation of inclusive organizational and intercultural practices in the school context? What cultural scenario emerges from the understanding of such diversity in the educational environment, and what are its implications for the sociability of individuals? The study is qualitative in nature and was developed with the participation of Brazilian parents and students in the 2nd and 3rd cycles, as well as Portuguese teachers and school principals, organized into four stages. The first stage consisted of invitations and clarifications regarding the research, using the snowball sampling method. The second stage involved the application of a questionnaire survey, which focused on social experience and school organizational culture, followed by the third stage, which sought to deepen the data through semi-structured interviews. The final stage comprised the analysis and discussion of the field data, along with the structuring of reflections on the dynamics experienced in this process. The data showed that migration is highlighted as a family project, resulting in processes of family reunification, with a strong economic inclination. The parents of the students are exposed to labor dynamics characterized by low specialization, and their social interactions are marked by challenges related to prejudice and stigmas. Although often inserted in unfavorable socioeconomic dynamics, the participants attribute the continuity of the migratory project to access to Portuguese citizenship and the quality of life offered by Portugal. Regarding the students, no forms of discrimination as pronounced as those observed by their parents at the societal level were identified, but the dynamics of social isolation emerged as a predominant negative factor. School access is marked by a fragmented cultural scenario, where disconnection and disaffiliation are prevalent. As for inclusion, actions are fostered by subcultures woven by education professionals, clearly manifesting a differentiated cultural expression. Regarding pedagogical practices, they are identified as having an integrative tendency. Thus, it is emphasized that the challenge posed by the inclusion of Brazilian migrants in the school context is not related to the acceptance of diversity, but to the continuous and critical need to construct democratic possibilities for the articulation of discussions that recentralize decision-making in the peripheral areas of schools.

Keywords: Brazilian migration in Portugal; school organizational culture; Brazilian migrant students; Portuguese educational system.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
1.1. O que há na tese, antes da tese?	14
1.2. Contextualização teórica.....	34
1.3. Metodologia	50
1.3.1. Instrumento de coleta de dados: Inquérito por questionário	53
1.3. 2. Instrumento de coleta de dados: Entrevistas.....	62
2.MIGRAÇÃO: DINÂMICAS HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS ANALÍTICAS	69
2.1. Modalidades migratórias internacionais: Um olhar para a diversidade de fluxos na era das mobilidades.	70
2.2. Migrantes no continente Europeu: Uma crise em expansão?.....	80
2.3. Fluxo migratório de brasileiros em Portugal	95
3.CULTURA ORGANIZACIONAL: APORTES PARA ANÁLISE DA REALIDADE	113
3.1. Cultura e cultura organizacional: Algumas concepções.	114
3.2. Dilemas conceituais que envolvem a problemática da cultura organizacional.....	126
3.3. Dilema interativo/negociado: Uma perspectiva crítica da cultura organizacional	142
4.CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PARADIGMAS E POSSIBILIDADES CATEGÓRICO-ANALÍTICAS.....	157
4.1. Por uma abordagem sociológica da cultura organizacional escolar	158
4.2. A impositividade da categorização e dimensionalidade no contexto de formulação do objeto de estudo	178
4.3. Categorias de análise da pesquisa	193
5.MIGRAÇÃO DE BRASILEIROS EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS	199
5.1. Políticas inclusivas e estratégias institucionais	200
5.2. Experiência, identidade e práticas culturais no contexto social	229
5.3. Percepções educacionais: acesso, inclusão e permanência na legislação e na prática do sistema educacional português.....	258
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	308
REFERÊNCIAS	325
APÊNDICE	351
Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	351
Inquéritos por questionário.....	367
Roteiros para entrevistas	399

1. INTRODUÇÃO

Nesta seção, serão apresentadas as bases que sustentam a estruturação da presente investigação, de modo a demonstrar ao leitor: a) o percurso de construção e a justificativa para o desenvolvimento; b) as bases teóricas que fundamentam a proposta, bem como c) a estrutura metodológica delineada para o desenvolvimento da pesquisa.

Destaca-se, desse modo, que a inspiração para a estruturação da tese em tela valeu-se, em grande medida, da experiência pessoal de ser migrante, que de acordo com Mills (1982) apresenta um significado histórico-social relevante, tendo em vista que, a partir da imaginação sociológica, torna-se possível “[...] compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade” (Mills, 1982, p.12).

Tal movimento implicou, ainda, na necessidade de reconhecer tanto as potencialidades, quanto as fragilidades do estudo de um objeto tão próximo ao imaginário do pesquisador, o que pressupõe a articulação da vigilância epistemológica proposta por Weber (1968), associada à premência de uma interpretação densa (Geertz, 2008), que congregue a impositividade da sociologia da experiência (Dubet, 1994) como constructo factível para a análise da realidade dos migrantes e, por consequência, a reconstrução de seus sentidos.

Posteriormente, asseverou-se a importância de compreender as bases teóricas que relacionam a temática eleita para a investigação ao escopo educacional, reforçando-se, assim, a indissociabilidade do estudo, a partir da configuração de quatro aspectos: a) estrutura/formas; b) fatores endógenos internos; c) ação informal; d) fatores exógenos externos (Torres, 2004).

Por fim, foram tecidas as considerações a respeito do caráter metodológico da investigação, demonstrando-se o percurso de sua construção, as perspectivas que orientam o seu desenvolvimento, bem como as escolhas feitas ao longo do processo de configuração da proposta, bem como o perfil dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o esforço aqui empreendido visou atribuir clareza ao processo de construção da tese, o que implica na delimitação da origem de sua inspiração, a articulação com os teóricos que dialogam com a temática, bem como as estratégias traçadas pelo investigador para “driblar” a natural dificuldade oriunda do processo de construção da pesquisa no âmbito social.

1.1. O que há na tese, antes da tese?

Talvez por costume, ou mesmo, por certa dificuldade em apresentar as ideias de maneira um pouco menos formal, minha escrita tem sido sempre guiada por uma lógica essencialmente acadêmica, onde se observam traços comuns de escritores acostumados com formatos de apresentação de dados onde se exigem, entre outras habilidades, o natural distanciamento do objeto de pesquisa, preservando-se, nesse sentido, a terceira pessoa do singular como uma forma de destacar a natureza objetiva e científica desse processo.

É certo que, tal lógica é herança de uma tradição extremamente positivista, onde aspectos como clareza, objetividade, distanciamento assertivo para a contemplação e análise dos fatos sociais de maneira “isenta” por parte do pesquisador tem se configurado como ferramentas heurísticas incentivadas, aceitas, incorporadas e validadas no rito universitário como expectativas comuns àqueles que pleiteiam espaço na vida dos altos estudos.

Desse modo, não é estranho observar que a prática da escrita em primeira pessoa se configura condenável por diversos acadêmicos, que demonstram, por meio da assunção de uma tradição escolástica um tanto quanto elitista, que o “comum” e, nesse sentido o “esperado”, seja posicionar-se de maneira distante, relegando ao pesquisador a função daquele que expõe uma sequência objetiva de considerações, cindindo-se, nesse sentido, qualquer possibilidade de fazer valer sua voz de maneira ativa.

A denominada “voz passiva” tem sido a marca registrada das pesquisas acadêmicas que buscam validar os atributos anteriormente mencionados, formatando-se a ideia de cientificidade e objetividade. Todavia, estudos recentes apontam a possibilidade de uso da primeira pessoa na apresentação de dados científicos como uma prática aceita, e que, desse modo, não há empecilhos para o seu uso. De acordo com o American Institute of Physics (AIP) Style Manual (1997, p. 14):

O velho “tabu” contra o uso da primeira pessoa em prosa formal já há tempos tem sido rejeitado pelas melhores autoridades e ignorado por alguns dos melhores escritores. “We” (no inglês) pode ser usado naturalmente por dois ou mais autores quando eles se referem a si mesmos; “we” pode também ser usado para se referir a um autor único e seus associados. Um autor único

também deve usar o “we” na construção que, educadamente, inclui o leitor: “We have already seen...”

Ao avaliar tal dinâmica, Yukihara (2013) aponta que o uso da voz passiva se demonstra problemática em situações em que há a necessidade de se demonstrar como foi articulado os procedimentos da pesquisa, especialmente em se tratando de teses. Para o autor, a questão que se coloca em discussão tem relação com a possibilidade do estabelecimento de certa confusão e ambiguidade.

Sendo assim, o autor recomenda o uso da primeira pessoa no plural, de modo a demonstrar que a pesquisa é fruto de um trabalho coletivo, sugerindo que: “Apesar desse ser o chamado “plural de modéstia”, eu diria que é um “plural justo”, pois reconhece a contribuição de todos para o trabalho criado, se não com trabalho executado ao menos com a orientação” (Yukihara, 2013).

Os pontos destacados pelo autor são salutares para se estabelecer a origem da tese que ora se apresenta. Primeiro, porque ao apontar para a necessidade do “uso da voz” para a clarificação do processo de pesquisa, lança luz sobre a importância de tornar vívido àquele que lê a posteriori que nenhum estudo é apenas um estudo. Há sempre histórias que o acompanham, que o motivam, e que mobiliza o autor por detrás dessas linhas. Por outro lado, ao demonstrar sua predileção para o “plural justo” expõe que nenhuma pesquisa é fruto de ação isolada, mas de muitas cabeças que pensam coletivamente um dado problema social.

As considerações de Yukihara (2013) se assemelham às disposições antes feitas por Weber, em seu célebre escrito denominado “Ciência e política: duas vocações”. Na obra, o autor expõe que o ofício de cientista além de complexo, dinâmico e denso, exige daquele que se arrisca a compreensão de que não se pode perder de vista a construção de uma “ciência viva”, que se articula à medida em que há o estabelecimento de uma “[...] embriaguez singular, de que zombam todos os que se mantêm afastados da ciência” (Weber, 1968, p. 25).

Essa dinâmica, segundo Weber, é o que provará se aquele que se dedica à ciência possui aquilo que considera como sendo “personalidade”, atributo no qual se observam aspectos como entrega ao ofício da pesquisa, bem como dedicação a um campo disciplinar de estudo. Neste aspecto, o autor recorre à afirmação contundente, onde expõe que “[...] com efeito, para o homem, enquanto homem, nada tem valor a menos que ele possa fazê-lo com paixão” (Weber, 1968, p. 25).

Essa paixão, de acordo com o autor, deve estar acompanhada de uma “inspiração”, sendo considerada, nesse sentido, como um requisito para o processamento de tal possibilidade. A este respeito, Weber assume que a ideia largamente veiculada sobre a ciência como atividade que se encerra em escritórios e laboratórios é por si só atrasada, pois a inspiração não é um movimento que se articula de maneira mecânica e estática, mas que se processa de acordo com a formulação de hipóteses e conjecturas a partir de esforço profundo, exigindo-se assim, afincado no estudo, mas também o uso da intuição.

Nesse sentido: “Se a inspiração não substitui o trabalho, este, por seu lado, não pode substituir, nem forçar o surgimento da intuição, o que a paixão também não pode fazer” (Weber, 1968, p. 26). Ainda o autor prossegue, argumentando que:

Certo é que as melhores ideias nos ocorrem, segundo a observação de Ihering, quando nos encontramos sentados em uma poltrona e fumando um charuto ou, ainda, segundo o que Helmholtz observa a respeito de si mesmo, com precisão quase científica, quando passeamos por uma estrada que apresente ligeiro aclive ou quando ocorram circunstâncias semelhantes. Seja como for, as ideias nos acodem quando não as esperamos e não quando, sentados à nossa mesa de trabalho, fatigamos o cérebro a procurá-las. É verdade, entretanto, que elas não nos ocorreriam se, anteriormente, não houvéssemos refletido longamente em nossa mesa de estudos e não houvéssemos, com devoção apaixonada, buscado uma resposta. De qualquer modo, o estudioso está compelido a contar com o acaso, sempre presente em todo trabalho científico: ocorrerá ou não ocorrerá a inspiração? (Weber, 1968, p. 26).

Eis que a inspiração para esta tese segue, em boa parte, ao que Weber demonstra em relação à construção do raciocínio científico, mas se amplifica, ao recobrir de sentido a experiência pessoal a partir da articulação de uma “imaginação sociológica” que nos permite “[...] compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade” (Mills, 1982, p.12).

Para Mills (1982), a conexão entre as questões pessoais (biografia) e as forças sociais que moldam a realidade, por vezes, não acompanha a noção de previsibilidade, incitada por meio da construção de projetos científicos, o que por sua vez interfere de maneira direta na inspiração, oriunda da discussão de Weber. Nessa acepção, prossegue argumentando o autor que “nenhum estudo social que não se volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual” (Mills, 1982, p.12). Assim, apregoa que:

É por isso, em suma, que por meio da imaginação sociológica os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história (Mills, 1982, p.13).

É no contexto do ano de 2023, após ter sido contemplado com uma bolsa para cursar parte do Doutorado na condição de Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho em Portugal¹, que essa tese nasceu. Naquele instante, a proposição do estudo central girava em torno da questão do clima organizacional escolar, área de investigação em que eu procurava dar prosseguimento ao tema da pesquisa defendida no Mestrado em Educação no ano de 2019².

Intitulado “Autonomia consentida: Entre o discurso democrático e as marcas de prescrições regulatórias no clima organizacional escolar de Brasil e Portugal”, o projeto apresentado e aprovado junto aos órgãos do Instituto de Educação da Universidade do Minho e orientado pela professora Leonor Maria Lima Torres, tinha como principal objetivo examinar, por meio do estudo teórico da sociologia das organizações escolares, bem como a partir da análise dos discursos dos sujeitos, como se desenvolvia/efetivava a autonomia nas unidades escolares, analisando as congruências e divergências existentes entre as propostas político-educacionais de Brasil e Portugal, de modo a compreender em que medida as diretrizes delineadas impactavam o clima organizacional escolar.

Tanto as orientações, quanto o aprofundamento auferido por meio da participação nas disciplinas do Mestrado na área de especialidade em Organização e Administração Escolar, contribuíram para pensar o objeto de investigação inicial, bem como a metodologia que seria aplicada a esta pesquisa.

¹ Edital de internacionalização proporcionado pela PROPG-UNESP nº 44/2022, Processo: 038/2022.

² No mestrado, tive a oportunidade de estudar o clima organizacional escolar a partir do paradigma de estudantes do ensino médio de duas escolas da rede estadual do interior de São Paulo. Para isso, foi articulado sete categorias de análise, que por meio de ampla revisão de literatura, possibilitaram compreender as múltiplas dinâmicas nas quais os jovens estavam inseridos. Após a conclusão do mestrado, a pesquisa foi selecionada pelo Edital PROPG-CAD/ Cultura Acadêmica Digital nº006/2022 para publicação em formato de livro digital.

Pesquisa de mestrado disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/619c73de-eb0e-4f30-8594-1e5003b0247f>>. Acesso em 14 ago. 2024.

Livro disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9786559542512>>. Acesso em 14 ago. 2024.

Desse modo, no primeiro mês de Portugal, dediquei-me ao projeto apresentado, e busquei aprofundamento na literatura, até então desconhecida, principalmente no que se relacionava ao estudo da Sociologia das Organizações Educativas que, em Portugal, apresenta expoentes do calibre de Licínio Lima, João Barroso, Leonor Maria Lima Torres, Almerindo Janela Gonçalves Afonso, entre outros.

No plano pessoal, muitas foram as descobertas. A oportunidade de conhecer outro país, que, embora com a mesma língua, apresenta cultura díspare, o início da construção de vínculos em terra Lusa, bem como o estabelecimento de uma noção inicial do funcionamento da sociedade, acompanhada da compreensão de uma nova realidade universitária, com suas regras próprias de funcionamento e com outra cultura organizacional, se apresentaram como aspectos que impactaram, de imediato, minha experiência como migrante. Nesse sentido, todas estas questões fervilharam em minha mente acompanhadas da necessidade de construir a pesquisa.

Como muitos outros estudantes, minha morada foi em um apartamento compartilhado, alugado por uma senhoria portuguesa muito simpática e interessada na cultura brasileira - Dona Conceição. Nesse espaço convivi com outro brasileiro, que viera da Paraíba para trabalhar, um venezuelano que trabalhava no ramo da tradução, uma portuguesa, que estava finalizando o seu mestrado em relações internacionais, e outro moço português que também estava na fase final do mestrado em Biomedicina e que pretendia emigrar para a Noruega após a finalização de seu curso. Nessa cena multicultural, criou-se um vínculo respeitoso e colaborativo que perdurou ao longo dos seis meses em que morei em Braga, no Norte de Portugal.

A convivência experienciada no apartamento proporcionou-me, ao longo dos meses, travar inúmeras reflexões com os colegas a respeito das condições de vida no país, incluindo-se aí a) a questão do acesso e valor dos arrendamentos; b) o processo de migração de brasileiros que buscam Portugal como destino final, bem como destino de trânsito para outros países da União Europeia e mesmo os Estados Unidos; c) as condições relativas às oportunidades de trabalho no país aos jovens portugueses, impelidos a buscarem posições mais atrativas em outros países, principalmente os do norte; d) a diferença no que se relaciona o relacionamento interpessoal no país Europeu, entre outras questões.

No dia a dia, meu trajeto para a universidade do Minho era feito, via de regra, a pé, não perdurando mais do que vinte e cinco minutos. Enquanto caminhava, aproveitava para apreciar a bela arquitetura e observar as pessoas, os lugares, e o

modo de vida daquele país. Esta era uma prática habitual, que em um dia qualquer foi quebrada por uma voz gritante que atravessou a rua enquanto eu dobrava a esquina para adentrar à universidade que dizia:

“É a terceira vez que esse veado passa por aqui essa semana” ...

Por um momento paralisei. Seria eu o veado? Pensei em reagir. Reivindicar meus direitos (mas, quais, se não os conhecia?), pensei inclusive em brigar, e na hipótese de ser interpelado por algum policial, justificar uma possível agressão com o argumento jurídico da “legítima defesa”. Mas, como provar? A quem iria recorrer se estava sozinho, num país distante e com poucos conhecidos próximos? Valeria a pena me expor? E se valesse, acreditariam em mim? Estes foram os segundos mais longos de minha vida. E então, segui.

Já na Universidade, não sabia a quem recorrer. Amigos: dois brasileiros como eu, o que poderiam fazer? Não havia nenhum setor de acolhimento para estudantes imigrantes internacionais ao qual pudesse recorrer para procurar auxílio psicológico. Tinha vergonha de “perturbar” a orientadora portuguesa, pois estávamos iniciando o estabelecimento de uma relação e, não sabia se ao apontar uma demanda pessoal qual seria o efeito disso no julgamento do meu trabalho que ela pouco conhecia ainda. Considerando que a família estava longe, sobrou-me o medo acompanhado da paranoia. Se voltasse àquele caminho, iria agora apanhar, dado que perceberam que eu era mesmo “veado”? Será que se passasse por ali novamente correria o risco de ouvir uma vez mais aquela agressão? Teria estômago para reagir ou buscar ajuda?

Nos dias que se seguiram, participei de uma festividade na cidade de Barcelos, que fica próxima à Braga. Na ocasião, acompanhado por uma mulher brasileira, também negra e doutoranda, paramos em um estabelecimento para nos alimentar. Ao realizar o pagamento, o dono do restaurante, um português, virou-se e questionou-me:

“mais alguma coisa, menina?”

Uma vez mais, fiquei paralisado. Foi uma fala sutil, dita com um sorriso entreaberto e olhar de quem sabia que aquilo ficaria impune. De certo modo, acredito que esperava uma resposta mais áspera de minha parte, ou algum outro tipo de

comportamento que pudesse justificar uma invertida agressiva. Mas, novamente, fiquei quieto.

Minha amiga não ouviu, e passei a me questionar: estaria eu ficando louco? Será que essas situações eram parte de uma ilusão orquestrada pelo medo? Passei a questionar se, de fato, eu não estaria exagerando. Passei, de pronto, a questionar a validade dos meus sentimentos em torno dessas situações. Passei a abaixar a cabeça para os olhares. Sim, os olhares. Sentia-os, mas não conseguia expressar para os outros que aqueles eram olhares de julgamento, de condenação. Estaria eu com mania de perseguição?

Mas, muito embora uma parte de mim um tanto quanto passional tenha tentado desqualificar aqueles sentimentos bem como a sensação de estar em contato com um outro avesso à minha existência, passei a refletir, de maneira um pouco mais racional a respeito. Afinal, será que apenas eu estava sentindo aquilo? Já não poderia ignorar o fato de que não se tratava de uma simples “perseguição” criada na minha cabeça.

Relembrei-me, nesse sentido, dos estudos já realizados sobre a questão da violência escolar, quando ao final da graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia realizado na Unesp Rio Claro -SP, no ano de 2016, defendi uma pesquisa relacionada ao tema, tendo um olhar crítico em relação à prática da justiça restaurativa na escola³. Foi nesse instante que retomei a leitura sobre incivilidade, categoria de análise proposta por Norbet Elias (2000), que investiga as pequenas agressões, as ações ofensivas e cotidianas que, por vezes são insonorizadas, e que passam uma dimensão de que a ação “foi mal interpretada”, ou que “a história não foi bem assim”, o que, por sua vez, oportuniza a sensação de que o interlocutor esteja em posição de sujeito confuso, sendo conclamado a recobrir os sentidos perante a “realidade”.

Nessa direção, postulado a partir do pensamento de Norbet Elias, o termo se refere a uma agressão pequena, onde há uma ruptura nas regras estabelecidas para a convivência, sendo uma agressividade muito presente no cotidiano onde há “ataques cotidianos e repetidos ao direito de cada um” (Castro, 2010, p 106), não recebendo análises complexas.

Nota-se que a falta de civilidade está ligada à insegurança e se entrelaça como um componente inseparável das práticas de violência. Assim, ela se caracteriza como mais uma forma de ameaça à ordem, seja individual ou coletiva, abrangendo uma

³ Pesquisa disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/items/fc4d3fc8-569d-413e-9b93-f7acbd582882>>. Acesso em 14 ago. 2024.

série de conflitos que, por meio de ações repetitivas, deterioram as relações. Isso pode estar relacionado a uma (re)afirmação da identidade, buscando visibilidade por meio de comportamentos desregrados, o que acaba intensificando o individualismo (Santos, 2016).

Atitudes de incivilidade, muitas vezes sutis e discretas, podem passar despercebidas ou serem minimizadas, levando ao julgamento da vítima. Essa banalização faz com que a pessoa afetada seja questionada sobre a veracidade dos eventos, colocando em dúvida sua percepção e experiência. Norbert Elias, em suas obras sobre o processo civilizador, destaca que a experiência do sofrimento físico e moral se torna incompreensível para aqueles que estão fora dele (Elias, 2000).

Esse fenômeno contribui para a invisibilidade da violência cotidiana, tornando difícil reconhecer e enfrentar os comportamentos incivilizados que corroem as relações sociais, o que para Debarbieux (1996) significará que “a noção de incivilidade recobre uma série de práticas cotidianas expressas nos pequenos delitos (p.354)” assim como “nas agressões verbais, na falta de polidez, nas ameaças e nas frequentes irrupções de desordem” (p.354).

Tal reflexão oportunizou-me repensar aquilo que Dubet (1994) define como sendo “autonomia do sujeito”, uma vez que, considerando que sua sociologia, herança da sociologia compreensiva, já não admite o sistema mas a experiência social, torna-se oportuno pensar nas práticas sociais na sociedade atual, e no modo como os sujeitos reinterpretam-nas a partir das dinâmicas socializadoras, uma vez que, “[...] os papéis, as posições sociais e a cultura já não bastam para definir as ações sociais, porque os indivíduos já não estão mais submetidos a um programa único de influências socializadoras” (Giovanni, 2011, p. 91), o que equivale ao pensamento de Touraine, quando este argumenta que: “O sujeito não é uma ‘alma’ presente no corpo ou o espírito dos indivíduos. Ele é a procura, pelo próprio indivíduo, das condições que lhe permitem ser o autor da sua própria história” Touraine (1998, p. 73), o que, favorece articular o pensamento de que o sujeito está imbuído de questões complexas que são atravessadas por processos marcadamente presentes na sociedade contemporânea⁴.

⁴ Sobre esse processo, insta indicar a leitura do livro: “O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global” de autoria de Alberto Melucci. O autor explora as transformações da identidade individual no contexto das mudanças sociais e culturais da era global. Melucci argumenta que a identidade pessoal se torna um “jogo” constante de construção e reconstrução em resposta às pressões e oportunidades da sociedade globalizada. Ele analisa como as pessoas negociam sua identidade em meio a fluxos de

Considerando que a sociologia da experiência é, em essência, o estudo da ação, do padrão de comportamento adotado, das formas como os sujeitos atribuem sentido à sua vivência, fatores como a subjetividade bem como a percepção tornam-se propulsoras para a análise da sociedade.

Acompanhada dessa compreensão, passei a enxergar que “havia algo ali”. Todas essas situações estavam querendo me comunicar algo, e, mesmo tendo uma segurança absurda de minha sexualidade e de meu modo de ser, aquelas situações me afetaram profundamente. Eu precisava evitar destruir completamente minha persona pública para construir uma nova identidade, semelhante ao que ocorreu com Vitangelo, personagem do romance de Luigi Pirandello⁵.

As situações ocorridas, no entanto, se traduzem naquilo que Vitorino e Vitorino (2018) estabelecem como intolerância. Para os autores, pode-se inferir que:

[...] a intolerância se compõe por um sentido abstrato aproximado ao do preconceito, visto que a intolerância também está ligada à concepção de uma opinião acrítica decorrente de reflexões feitas à tábula rasa acerca de determinados assuntos quase complexos, e que tenham capacidade de nutrir pré-conceitos intransigentes às diferenças de outrem (Vitorino; Vitorino, 2018, p. 99).

Acompanhado da (dolorosa) compreensão de que tais atitudes derivavam de um processo histórico de discriminação, alimentadas, por vezes, por comportamentos sutis que, em algumas situações, passam despercebidos, associados às questões de nacionalidade e sexualidade, comecei a questionar a validade da minha presença naquele espaço.

Teria eu os atributos necessários para frequentar um programa de doutorado sanduíche no exterior? Seria eu capaz de demonstrar efetiva qualidade de estudo aos professores da universidade? Conseguiria corresponder às expectativas depositadas em mim por ambas as orientadoras? Minha presença naquele espaço configurava-se como um empecilho?

Nos dias que se seguiram passei a ficar com medo de tudo e todos. Suprimiu-se qualquer confiança em me relacionar com as pessoas e fiquei com medo de sair

informação, redes sociais e mudanças rápidas, destacando a importância do autoconhecimento e da reflexividade nesse processo dinâmico. O livro oferece uma perspectiva sociológica sobre como os indivíduos lidam com a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo.

⁵ Um, nenhum e cem mil. Trata-se do último romance de Luigi Pirandello, conhecido por revolucionar a literatura italiana do século XX, em que o autor apresenta uma crise identitária profunda do sujeito moderno e reflete sobre qual é a essência do que nos define como seres humanos únicos.

de casa. Mudei meu caminho para a Universidade do Minho, aumentando um pouco mais o percurso, caminhando por uma rua mais agitada, e passei a me preocupar mais com o meu modo de agir, me esforçando ao máximo para performar num nível de masculinidade aceitável, de modo a “não dar pinta”, e calei-me, embora na mente ricocheteasse o mesmo questionamento: “como eu, um homem extremamente bem resolvido à nível pessoal e profissional poderia estar sofrendo com isso?” Passei a ter apatia: queria voltar ao Brasil.

Embora nesse primeiro instante não refletisse de maneira articulada a partir dos estudos da tradição crítica em relação à migração, conseguia identificar, de maneira rudimentar, que, com efeito, as falas e olhares tinham relação com a quebra de expectativa dos “nativos” em relação ao padrão da modalidade migratória que estão vivenciando em Portugal, e enxergavam em mim aquilo que Giralda Seyferth denominará como “alienígena” (Seyferth, 2005, p. 8).

Aliada a esta questão, passei a compreender de maneira mais assertiva o pressuposto da lógica de integração de Dubet (1994). Ao avaliar que o padrão das normas, condutas, e tensões sociais são interiorizadas pelos sujeitos, que atribuem sentido a estas, e a reconfiguram a partir dos enfrentamentos a que são expostos. O autor demonstra que a experiência social parte de uma lógica combinatória, sendo que “o indivíduo define-se e apresenta-se aos outros pela sua presença, pela sua posição, por aquilo que ele vive, ele próprio, como um ser” (Dubet, 1994, p. 115).

Para Dubet (1994, p. 110) a ação é definida pelas relações sociais, bem como pelas orientações normativas e culturais da espacialidade na qual os sujeitos encontram-se inseridos. Dessa maneira, a oposição entre “nós” (alienígenas) e “eles”⁶ (nativos), consagrada nos estudos de Richard Hoggart, articula a ideia da identidade integradora do grupo ao distinguir quem está dentro (in-group) e quem está fora (out-group), o que por sua vez reforça a coesão interna, fortalecendo preceitos como exclusão e a demarcação de fronteiras sociais que resultam em estranheza e articulação de estereótipos e preconceitos (Dubet, 1994, p. 116). O autor define, desse modo, que “uma ação é uma orientação subjetiva e uma relação”, e continua ao instigar que:

⁶ De acordo com Dubet (1994) “Não é necessário que as relações entre Eles e Nós sejam explicitamente hostis para se inscreverem numa lógica de integração, basta que elas funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora. Com muita frequência, no entanto, o conflito reforça o sentimento de pertença dos indivíduos e, por conseguinte, a sua integração, a sua identidade” (Dubet, 1994, p. 117).

[...] a articulação das duas dimensões constitui uma lógica de acção. O que é próprio das relações sociais reside naquilo a que Weber chama a “potência”, porque a acção é social por visar sempre, mais ou menos diretamente, outrem. O poder não é unicamente um atributo, é uma relação que pode alicerçar-se em posições sociais, e o equilíbrio de uma relação é tão-só o equilíbrio dos poderes em presença (Dubet, 1994, p. 110).

Nessa direção, conforme salienta Seyferth (2005) “preconceitos e etnocentrismo marcam tanto os princípios da nacionalidade quanto as etnicidades”, o que por sua vez não deve “[...] obscurecer a subordinação social e/ou política dos chamados grupos minoritários (nacionais ou étnicos)” (Seyferth, 2005, p. 8). A autora prossegue argumentando que:

A imigração costuma produzir uma pluralidade cultural conflitante com o nacionalismo dominante – identidades culturais cuja forma discursiva remete às fronteiras (sociais) intergrupais. Nos domínios das etnicidades e do nacionalismo, e tendo em vista o processo de colonização estrangeira no sul do Brasil, configuram-se retóricas etnocêntricas que procuram distinguir, subjetivamente, grupos de imigrantes e nacionais (Seyferth, 2005, p. 8).

Desse modo, a questão do pertencimento perpassava todo o sentimento de medo, pois, por não me adequar a expectativa daquele migrante desejado (branco, preferencialmente inglês ou alemão e hétero), não conseguia me ver “encaixado” naquela sociedade. Tal dinâmica foi observada por Baumeister e Leary (1995) em estudo que buscou compreender a lógica do pertencimento a partir da dinâmica da exclusão de jovens migrantes negros nos Estados Unidos.

Os autores avaliam que muitas emoções vivenciadas pelos sujeitos têm relação com a falta de conexão com a sociedade na qual convivem. Os investigadores pontuam que: “ser aceito, incluído ou bem-vindo leva a uma variedade de emoções positivas (por exemplo, felicidade, euforia, contentamento e calma)” enquanto ser rejeitado, excluído pode desencadear “[...] sentimentos negativos potentes (por exemplo, ansiedade, depressão, tristeza, ciúme e solidão)” (Baumeister; Leary, 1995, p. 508).

Manning *et al* (2021) abordam que a estratégia de pertencimento se articula por meio de uma estrutura analítica, na qual torna-se visível ou invisível a medida em que se operam “[...] de acordo com os interesses, decisões e julgamentos feitos por aqueles no poder por meio de categorizações. As categorizações atribuem posicionamentos específicos em grades de relações de poder” (Manning et al, 2021).

Foram precisamente as aulas e atividades curriculares, indicadas pela orientadora do estágio em Portugal, que fizeram diferença nesse processo de reflexão e amadurecimento pessoal e intelectual. A partir do segundo mês já demonstrava completo desinteresse pelo projeto inicial, e diante desse contexto, passei a questionar até que ponto valia a pena desenvolver o plano traçado ainda no Brasil.

Durante a realização das disciplinas tive a oportunidade de estabelecer profundos laços de amizade entre brasileiros e um amigo português. Esses relacionamentos me fortaleceram enquanto sujeito, e me deram forças para continuar o processo de estudo. Tal dinâmica pode ser compreendida por meio da analogia às redes sociais.

Foi possível compreender que a articulação do capital social nas áreas de destino/circulação de migrantes internacionais tem se provado uma forte estratégia para a consolidação de relações baseadas em conexões próximas à realidade dos sujeitos. Tal dinâmica possui dimensão social, histórico-processual, bem como se mostra fundamentada na indubitável necessidade do sujeito de reconhecer-se no outro enquanto parte de um coletivo. Desse modo:

Esta não é, portanto, uma ação “surrealista”; inscreve-se na pauta de práticas sociais construída, é claro, socialmente – o ator serve-se de uma lista de prováveis opções e faz a melhor escolha de acordo com os meios de que dispõe. Assim, o ambiente social joga um papel efetivo no caso da migração internacional, porque ela só ocorre de fato se a rede social a que pertence determinado ator propicia o conjunto de laços/conexões que permita levá-la a efeito. Rede social essa que abriga várias redes sociais e adquire a instância de rede migratória em virtude do processo em torno do qual ela se organiza. A rede migratória internacional é um tipo específico de rede social – da qual fazem parte certas representações sociais que constituem o cerne da cultura migratória – que agrega redes sociais existentes, redes pessoais, por exemplo, e enseja a criação de outras redes, como é o caso das agências de falsificação de documentos; consiste, portanto, em rede de redes sociais (Soares, 2002, p. 104-105).

Nessa acepção, embora a ideia de rede migratória ainda não se fizesse presente em meu vocabulário, foi precisamente por meio da vivência efetiva desse processo que passei a construir uma nova abordagem sobre a realidade. A troca de informações com os novos amigos, o suporte emocional, a orientação em relação a questões práticas me fez sentir um pouco mais seguro, de modo que poderia contar com outras pessoas, e tal situação, olhada sob o prisma analítico de Dubet (1994), pode ser compreendido a partir daquilo que o autor considera como sendo a lógica de estratégia, que é orientada por uma racionalidade instrumental, onde as decisões são

guiadas pela busca de oportunidades disponíveis e dos meios necessários para alcançar objetivos específicos, seguindo as contingências do ambiente.

Com a articulação de uma rede de apoio, composta majoritariamente por brasileiros, foi possível prosseguir, não sem dificuldades, às intempéries de viver em um país diferente. Algumas outras cenas se sucederam com o avançar dos meses: Em uma reunião social promovida por um grupo de doutorandos contemplados pela mesma bolsa da Unesp na cidade de Braga, sofremos um atendimento claramente xenofóbico pelo barista que revirava os olhos aos nossos pedidos e exigia o pagamento prévio para o nosso consumo no local; Em uma viagem com a mesma amiga negra brasileira do doutorado fomos seguidos e observados no trem com destino a Guimarães, sendo ela julgada em função de suas vestimentas; Em outra ocasião, um amigo do Amazonas, também doutorando e estagiário no *International Iberian Nanotechnology Laboratory* (INL) teve sua bolsa revistada em um dos supermercados da rede Pingo Doce, no Braga Parque, em uma das situações mais constrangedoras, nunca antes vivenciada por nós no Brasil; Em outra ocasião, juntamente com uma amiga brasileira do Ceará, fomos surpreendidos enquanto fazíamos compras na praça da Sé de Braga por uma vendedora portuguesa que se sentiu autorizada a proferir palavras grosseiras por não termos feito compras em seu estabelecimento comercial, alegando que “*tinha amigos brasileiros, mas alguns, realmente não eram bons*” ...

Todas essas situações me colocavam sempre no limiar do questionamento: seria esse apenas o “jeito” português, que muitos mencionavam? Seria essa a maneira mais “direta” e sem “rodeios” do povo desse país? Ou não? Eu estava realmente presenciando uma situação de discriminação, por vezes velada, outras vezes escancarada?

Nesse contexto, sentia-me seguro apenas na presença de algum português ou amigo branco. Nos inúmeros eventos sociais promovidos pela cidade, eu me certificava de estar sob a “tutela” de alguém que pudesse me ajudar nos momentos de dificuldade. Isso acontecia, por exemplo, nas viagens que fazia com o casal de idosos que me arrendava o quarto, pois eu sabia que seria respeitado se estivesse ao lado deles⁷.

⁷ Dona Conceição e senhor Fernando sempre adotaram postura muito aberta, franca e amigável para comigo. Levaram-me para conhecer a região do Minho, parte do sul da Espanha, apresentaram-me a gastronomia portuguesa, e acolheram-me nas festividades do país, como no tradicional São João.

No rescaldo de todas essas questões sociais, e tendo em vista o já latente desinteresse em continuar com a investigação, assumi postura aberta junto às orientadoras, mantendo em conformidade o plano inicial em Portugal, adaptando os instrumentos de coleta de dados para uma nova proposta⁸, e assumindo uma nova tese de doutorado no meio do percurso do estágio.

Passei então, a refletir sobre algumas questões fundamentais que me inquietavam: “Se eu, tão bem resolvido estou sofrendo com essas questões, o que tem se passado nas escolas? Quais são os sentimentos dos estudantes imigrantes brasileiros? Como tem sido esse processo para os pais? Como professores e Diretores de escola tem vivenciado esse processo de inclusão de estudantes internacionais e quais têm sido as estratégias institucionais? Quais têm sido as dificuldades? Quais são as práticas exitosas? A inclusão de estudantes brasileiros influencia de que modo a cultura das organizações? Há algum tipo de movimento institucional para repensar práticas pedagógicas?

Além disso, dado o acúmulo de leituras realizadas no campo da teoria organizacional, mais especificadamente no que se relaciona ao clima organizacional escolar, passei a me preocupar sobre como a diversidade cultural, cada vez mais evidente devido à crescente presença de estudantes migrantes internacionais em Portugal, tem afetado as relações cotidianas e o modo de ser/agir dos sujeitos e da organização, uma vez que, de acordo com Brunet (1992), o clima organizacional é um conjunto de características que distingue uma organização de outra, influenciando o comportamento e as atitudes dos membros que dela fazem parte. No contexto escolar, isso se traduz nas percepções, interações e relações entre professores, alunos, e a administração. Essas dinâmicas internas são determinantes para criar um ambiente inclusivo ou excludente.

Promoveram almoços e jantares em sua casa para me acolher, e sempre me escutavam atentos sobre os episódios que narrava. Parte dessa postura, acredito que tenha relação com o fato da família de ambos terem migrantes, que construíram sua vida fora de Portugal. Dona Conceição relatava de maneira vívida, as dificuldades existentes nos anos 70 para se conseguir um passaporte, o modo como o irmão fugiu de Portugal pela divisa espanhola para viver na França nesse período, bem como a experiência da filha, que hoje é médica, formada na Universidade de Santiago de Compostela, e que agora vive na Alemanha. Ambos, nesse sentido, recriminavam com veemência os atos de discriminação que eu apresentava, pois conseguiam avaliar as dinâmicas por meio de uma relação muito pessoal com os fatos.

⁸ Apresentei a situação para a orientadora portuguesa, que concordou em dar prosseguimento ao estudo aprovado nos órgãos superiores, mas, permitindo-se, assim, abertura para que ao final do instrumento de coleta de dados, marcadamente o inquérito por questionário, fossem incluídas questões relativas a realidade dos estudantes brasileiros em Portugal, de modo a contribuir com a construção da Tese de Doutorado.

Mais adiante, utilizando a analogia da árvore, proposta por Leonor Torres, onde se avalia que as raízes constituem-se na cultura organizacional, sendo marcada por aspectos mais estáveis, relacionados com os mitos, tradições, símbolos e práticas escolas, e as folhas assemelham-se ao clima organizacional, dependendo de aspectos como as relações, a administração central e fatores externos, passei a refletir, então, sobre a importância do avanço da pauta de estudo, focando não apenas nas relações aparentes (clima), mas nos aspectos que vem recobrando de sentido as práticas escolares (cultura). Daí, a importância da investigação da cultura organizacional como elemento indissociável para análise da vivência dos sujeitos no seio escolar.

O teor dos questionamentos tinha, por certo, a inspiração da vivência na qual estava inserido (Mills, 1982), mas se apoiavam em dados fundamentais que ainda não estavam problematizados pela literatura acadêmica tanto portuguesa quanto brasileira, destacando-se alguns fatores como: a) a população de migrantes brasileiros em situação regular, segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras de Portugal (SEF) era a maior de todos os outros grupos no ano de 2022, apresentando um total de 239.744, o que representava 30,7% (Sef, 2022, p. 9); b) Em relação ao perfil dos estudantes no ensino público português, observava-se número igualmente expressivo, sendo que do total de 4% dos estrangeiros matriculados, quase 40.000 eram brasileiros, seguidas por outros países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), nomeadamente Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau (DGEEC, 2022, p. 6); c) A escalada de ataques xenofóbicos contra brasileiros em Portugal sofreu expressivo aumento de 505%, os quais foram registrados pelo balanço da Comissão para a Igualdade e contra a discriminação racial do país, acompanhados dos editoriais de jornal, que relatavam essas situações.

Levando em consideração a minha vivência e de meus colegas, bem como os dados apresentados, sentia que o projeto deveria caminhar nessa direção, e agi, de maneira arriscada, na construção de uma nova proposta no Brasil, que depois de aceita pelo Conselho de Pós-Graduação da Unesp/Rio Claro, possibilitou-me repensar por inteiro as bases do trabalho de tese que ora se apresenta.

Partindo da compreensão de Weber (1968, p. 27) sobre a necessidade de se colocar “pura e simplesmente” à serviço de sua causa, que na minha concepção pessoal equivale a “pensar o objeto de pesquisa com as entranhas”, parti de uma dor e de um desconforto para refletir sobre aquilo que observava no cotidiano e que ainda

carecia de uma resposta epistemológica, considerando as seguintes problematizações: A inclusão de filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem favorecido a implementação de práticas organizacionais e interculturais inclusivas no contexto escolar? Qual cenário cultural se manifesta a partir da compreensão de tal diversidade em meio educativo, e quais as implicações disso na sociabilidade dos sujeitos?

Para Weber (1968), o movimento de análise de um objeto tão próximo pode ser arriscado, cabendo ao pesquisador dois caminhos diametralmente opostos: num primeiro cenário, observa-se um investigador que se coloca à serviço de seu estudo, buscando todos os meios para a sua concretização, vivendo para o ofício; num segundo, observa-se o pesquisador como empresário de sua própria causa, agindo de maneira calculista para responder, à sua maneira, aquilo que gostaria que se estabelecesse enquanto “verdade⁹”. Assim postula o autor:

No mundo da ciência, é absolutamente impossível considerar como uma “personalidade” o indivíduo que não passa de empresário da causa a que deveria dedicar-se, que se lança à cena com a esperança de se justificar por uma “experiência pessoal” e que só é capaz de indagar: “Como poderia eu provar que sou coisa diversa de um simples especialista? Como poderia eu proceder para afirmar, na forma e no fundo, algo jamais dito por pessoa alguma?” Trata-se de fenômeno que, em nossos dias, assume proporções desmesuradas, embora só produza resultados desprezíveis, para não mencionar que diminui quem propõe aquele gênero de pergunta. Em oposição a isso, aquele que põe todo o coração em sua obra, e só nela, eleva-se à altura e à dignidade da causa que deseja servir. E para o artista o problema se coloca de maneira perfeitamente idêntica (Weber, 1968, p. 28).

Nessa direção, Weber (1968) argumenta que há uma tendência perigosa por detrás daqueles indivíduos que acessam o cenário acadêmico não para verdadeiramente contribuir com o conhecimento ou a expressão artística, mas para satisfazer seus próprios egos ou interesses pessoais, confirmando suas impressões iniciais sobre o objeto de pesquisa.

Esse tipo de abordagem, segundo o autor, não só é fútil em termos de resultados significativos, mas também compromete a integridade da causa que

⁹ O autor argumenta que não há verdade que perdure para sempre. Embora existam “Clássicos”, a natureza objetiva da ciência e do fazer científico é o de ser ultrapassado por novas descobertas. Weber assim salienta: “No domínio da ciência, entretanto, todos sabem que a obra construída terá envelhecido dentro de dez, vinte ou cinquenta anos. Qual é, em verdade, o destino ou, melhor, a significação, em sentido muito especial, de que está revestido todo trabalho científico, tal como, aliás, todos os outros elementos da civilização sujeitos à mesma lei? É o de que toda obra científica “acabada” não tem outro sentido senão o de fazer surgirem novas “indagações”: ela pede, portanto, que seja “ultrapassada” e envelheça. Quem pretenda servir à ciência deve resignar-se a tal destino” (Weber, 1968, p. 29).

deveria ser o foco principal do trabalho. A ponderação do autor é factível, uma vez que a obra Weberiana busca, de maneira sistemática, investigar a racionalidade (nas suas dimensões históricas, políticas e sociais).

Não estaria o autor preocupado em se remeter à objetividade das ciências naturais, mas em estabelecer critérios metodológicos para a construção dos conceitos relativos à pesquisa nas ciências sociais. Desse modo, Weber (1968) concebe sua ideia de sociologia como sendo “uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos” (Weber, 1998, p. 3), articulando-se, desse modo, a base de seu método compreensivo.

Pode-se observar que a crítica de Weber (1968) ainda ressoa profundamente na academia, sendo comum encontrar casos em que pesquisadores se destacam não tanto pela qualidade de suas contribuições, mas pela habilidade de autopromoção e pela preocupação excessiva em afirmar sua singularidade ou originalidade ratificando os preceitos iniciais observados a partir da contemplação do seu objeto de pesquisa.

Isso muitas vezes leva a um ambiente em que a superficialidade e a busca por reconhecimento pessoal podem obscurecer os verdadeiros avanços e descobertas científicas, conforme salienta o autor. Tal movimento pode, por vezes, não ocorrer de maneira intencional, acompanhando os trabalhos científicos por puro desconhecimento da teoria sociológica.

Considerando, nesse sentido, o caráter de construção do presente estudo, aliada às condições objetivas que o fizeram florescer (trajetória biográfica, análise de dados, estudo da literatura), um primeiro ponto a se destacar, tem relação com o cuidado em torno do tratamento da realidade.

Por ter vivenciado/acompanhado algumas situações discriminatórias em solo português, tal ponderação não pode ser compreendida como verdade absoluta. Ou seja: não posso justificar a articulação de uma tese de doutorado com o propósito de validar minha experiência pessoal e argumentar que isso ocorre nas escolas com todos os pais/jovens brasileiros.

Se assim o fizesse estaria incorrendo num erro analítico profundo, favorecendo uma concepção de causa/efeito, desconsiderando fatores sociais, econômicos, de raça, gênero, entre outros recortes que influenciam e muito na análise da realidade dos migrantes internacionais. Nessa direção Tomazette (2008) argumenta que o “método compreensivo, defendido por Weber, consiste em entender o sentido que as

ações de um indivíduo contêm e não apenas o aspecto exterior dessas mesmas ações” (Tomazette, 2008, p. 13).

Ademais, o método compreensivo de Max Weber busca entender as ações humanas não apenas pela sua aparência externa ou pelos seus resultados, mas, principalmente, pelos significados e intenções que os indivíduos atribuem a essas ações. Tal compreensão vai ao encontro da perspectiva de Mills (1982) que apregoa a indissociabilidade da conexão entre a biografia e a história, que se molda por meio de uma crítica à alienação, permitindo que os sujeitos reconheçam que suas experiências não são apenas resultado de escolhas, mas de um conjunto histórico-social que molda e dá significado a sua vivência.

Desse modo, Mills (1982) argumenta que alguns pensadores escolhem não apartar seu trabalho intelectual de suas vidas, pois “[...] encaram a ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra” (Mills, 1982, p. 212).

Oportunamente, vale ressaltar que tal tarefa não é fácil. Vivenciar a experiência de ser migrante internacional, ouvir outras vozes, estabelecer abertura analítica junto à literatura para dialogar teoricamente a respeito da realidade do outro, exige, por si só, a compreensão de que o sentido da ação dos sujeitos pode não refletir as dinâmicas pessoais do investigador, o que, por sua vez, impele a necessidade Weberiana de se estabelecer o paradigma de que o “objetivo peculiar à compreensão é sempre captar o sentido de uma atividade ou de uma relação” (Freund, 1987, p. 72).

Resulta dessa natural dificuldade o apoio do método. Weber sinaliza de maneira clara, a postura analítica esperada do investigador, contribuindo, desse modo, para se pensar na construção de tipos ideais e a validade da neutralidade axiológica no contexto da investigação (Weber, 1968).

Aliada a este comportamento de constante vigilância em termos epistemológicos, espera-se do investigador postura igualmente séria no que se relaciona a descrição densa (Geertz, 2008), tendo como consideração salutar que a interpretação é central para as ciências humanas porque a vida interior é fundamental para as relações coletivas.

Essa abordagem na interpretação sociológica propõe que o “programa” de uma descrição densa vá além — sem, contudo, abandonar — a ideia de que “a cultura deve ser explicada” (Geertz, 2008). Ela sugere ampliar o foco para incluir uma consideração mais abrangente de aspectos como economia, política e poder,

observados sob diferentes perspectivas, sempre levando em conta as especificidades dos sujeitos analisados pelo olhar antropológico.

Assim, não são apenas os fatos do acaso, nem o arcabouço teórico designado, que subsidiam uma etnografia (a descrição densa). Pelo contrário, é a sensação de "estar presente" que organiza os modos de se pensar a coletividade social. Tal sensação é construída. Os antropólogos não só têm que "ir lá", mas também precisam estabelecer relação que articule o que foi descoberto, compreendido ou explicitado sobre o objeto. O resultado de tal engendramento diz respeito a uma descrição densa que se articula cuidadosamente com uma hermenêutica apropriada ao contexto, decodificando as formações de significado (teias).

Ou seja: ao mesmo tempo em que estar envolvido (Mills, 1982) de maneira mais estreita com o objeto de pesquisa exige uma postura reflexiva, de constante vigilância, como nos propõe Weber (1968), é esta mesma vivacidade da realidade que oportuniza, de acordo com Geertz (2008), a possibilidade de analisar, de maneira densa, a realidade, decompondo-a em teias articuladas aos diversos elementos que "atravessam" a experiência de ser migrante internacional.

"Estar aqui" e "estar lá" estabelece-se enquanto elo ontológico. Podemos expandir esse relato reflexivo das localizações do saber invertendo "estar aqui" por "o contexto de explicação" e "estar lá" por "o contexto da investigação". Isso permite que "lá" seja uma escola com desafios organizacionais ou um período histórico. As possibilidades são múltiplas. O contexto de investigação está relacionado com a realidade objetiva do objeto, enquanto a órbita explicativa se relaciona com o âmbito social e cultural do sujeito que interpreta a ação social.

A pesquisa em tela leva em consideração as "teias" que permeiam o tecido social e que são férteis por considerar os múltiplos aspectos do problema a partir de uma lógica de densidade, mas, ao mesmo tempo, é um trabalho epistemológico árduo. O olhar interpretativo promove um exercício de conviver com tensões e incertezas que não podem ser resolvidas de forma definitiva. Apesar de incisivo e atraente, faz sentido apreciar as discussões oriundas da pesquisa de Geertz sob um prisma rigoroso, destacando a conectividade da interação cotidiana e sua possibilidade para o fomento de uma abstração criadora, sem perder de vista a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Desse modo, na esteira das contribuições de Weber (1968), Mills (1982) e Geertz (2008), a investigação articula possibilidades para desprezar abordagens que

tenham por intuito compreender os homens como uma combinação de “intuicionismo e alquimia” sem sequer concebê-los. Para tanto, são validadas as experiências de maneira indissociada com a realidade, sem, contudo, “dobrá-las” às concepções do autor, esforçando-se, por um lado, em articular um método analítico, e por outro, favorecer um olhar para a necessidade de uma descrição densa da realidade, promovendo-se, assim, a possibilidade de um aprofundamento epistemológico que toma como centralidade uma sociologia que se desloca para a interpretação da experiência dos sujeitos (Dubet, 1994).

Ilustração 1- Percurso analítico percorrido para a articulação da investigação



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nessa direção, se é certo que, de maneira explícita a tessitura da tese foi fruto de uma experiência pessoal, acompanhada de reflexão da realidade, é também verdade que seu propósito visa ir além da ratificação daquilo que se compreende por experiência migratória individual, servindo, nesse sentido, ao propósito de esclarecer quais são os limites e possibilidades da inclusão de estudantes migrantes brasileiros no sistema educativo português; quais as políticas de inclusão se fazem necessárias bem como quais são as potencialidades e dificuldades de todo esse processo.

Assim, sirvo-me da presente obra para analisar um processo ambíguo, complexo, em processo, e com marcas de significação díspares, mas potentes.

1.2. Contextualização teórica

O processo migratório de brasileiros em Portugal tem representado um fenômeno marcante nos últimos anos, despertando interesse e incitando o seu estudo perante as lentes sociológicas de pesquisas que focam o escopo das políticas internacionais. Historicamente, é possível compreender os fatores que impulsionaram essa movimentação de pessoas no tempo-espço bem como suas interfaces e desdobramentos para ambos os países envolvidos, tanto em termos socioculturais, quanto em termos político-econômicos.

Durante o final do século XX e o início do século XXI, Portugal passou por transformações significativas em sua estrutura socioeconômica e política. A entrada do país na União Europeia, em 1986, proporcionou uma série de vantagens e oportunidades de desenvolvimento, que culminaram em uma melhoria considerável na qualidade de vida de sua população, que acabara de experimentar a abertura democrática após o final da ditadura Salazariana (Padilla; Ortiz, 2012, p. 162).

Desse modo, Sousa (2000) considera que “[...] a evolução da economia portuguesa, entre 1988-1998, deu mesmo um salto qualitativo importante, no sentido da convergência real com os Estados-membros da UE”. Essa ascensão trouxe consigo o impulso para a articulação de um mercado de trabalho mais atrativo, tornando Portugal um destino desejável para migrantes em busca de melhores condições de vida.

Dados da evolução da migração demonstram essa questão¹⁰, alertando para o fato de que sujeitos de diferentes nacionalidades tem se utilizado dessa estratégia. De acordo com Góis e Marques (2018):

O início do novo milénio veio, porém, demonstrar que a realidade migratória portuguesa se caracterizava de forma cada vez mais intensa pela simultaneidade de fluxos de entrada e de fluxos de saída. A conjugação, complementaridade ou alternância de fluxos migratórios de entrada e de fluxos migratórios de saída permitiu (re)caracterizar o país como uma semiperiferia

¹⁰ De acordo com o Centro de informação Europeia Jacques Delors “Nos últimos anos, tem havido um aumento constante no número de imigrantes residentes em Portugal. Em 2020, o país registrou um aumento de mais de 12% em relação a 2019, totalizando 662.095 cidadãos estrangeiros com autorização de residência, o maior número já registrado. As cinco principais nacionalidades entre os imigrantes foram Brasil, Reino Unido, Cabo Verde, Romênia e Ucrânia”. Disponível: <<https://eurocid.mne.gov.pt/artigos/imigracao-e-emigracao-em-portugal>>. Acesso em 14 jul. 2023.

no sistema migratório global [...] e conceptualizar a simultaneidade das migrações de (e para) Portugal como uma constante estrutural coincidente (ou como duas partes de um mesmo todo).

Desse modo, a dinâmica populacional do país encontra-se disposta em uma relação de fluxos que constroem “um Portugal migratório contemporâneo” (Góis; Marques, 2018) que se alternam e se complementam, tecendo uma complexa rede de sociabilidades (Dubet, 1994) que, em última instância, assume contornos sociológicos muito instigantes em termos de dinâmicas populacionais, políticas públicas, assim como a compreensão da cena multicultural nesse contexto.

No que se refere à migração de brasileiros em Portugal, é possível avaliar que tal movimento ganhou destaque a partir da década de 1990 e foi impulsionado por uma série de fatores, dentre os quais se destacam a língua comum, a facilidade de entrada no país devido a celebração de acordos bilaterais, a perspectiva de uma economia em expansão, e o processo de deterioração econômica do Brasil, inserido numa complexa teia capitaneada pelo pendor Neoliberal, notadamente relacionado ao Consenso de Washington (Santos, 2010, p. 28-33).

Se inicialmente os grupos mais representativos de migrantes em Portugal eram compostos por indivíduos provenientes das antigas colônias portuguesas na África, como Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (Bógus, 2007, p. 47), atualmente essa dinâmica se inverteu. O Brasil, por sua vez, tem se consolidado como país que lidera a evolução nas taxas migratórias (Sef, 2022).

Bogús (2007) observa que os dados demonstram que “nos fluxos mais recentes, reforçou-se de alguma forma a parcela de jovens de média e baixa qualificação dispostos a se dedicarem a serviços mal remunerados” o que a autora observa que “quase sempre desvinculados do preparo profissional adquirido no país de origem, quando existente” Bogús (2007, p. 48).

Atraídos pela promessa de uma economia mais estável¹¹, o perfil dos brasileiros que têm migrado para as terras lusitanas demonstra uma “degradação das

¹¹ É preciso sublinhar, no entanto, que “mais estável” não significa aquém da crise econômica. Em razão da inflação vivenciada principalmente ao longo do último ano, que foi impulsionada pela guerra na Ucrânia, disparo do preço dos combustíveis e energia, assim como progressivo aumento das taxas de juros, a comunidade que reside em Portugal tem vivenciado algumas dificuldades para a articulação de uma vida com maior qualidade, nomeadamente nos setores da habitação, onde os preços de arrendamentos e vendas estão maiores, assim como na alimentação. Em comparação com o Brasil, Portugal ainda se consolida como destino atrativo, mas também possui suas particularidades em termos macroeconômicos. A esse respeito, consultar: <<https://bpstat.bportugal.pt/conteudos/noticias/1299>>. Acesso em 17 jul. 2023.

condições de inserção de emigrantes brasileiros no mercado de trabalho português” (Bógus, 2007, p. 50) fator ao qual a autora ressalta que tem alterado o perfil daqueles que escolhem Portugal como destino. Desse modo, destaca o fato de que o migrante brasileiro tem se constituído pelo típico sujeito “mais pobre, com menor grau de instrução, menor qualificação profissional e, conseqüentemente, com menores oportunidades de realizar o sonho da ascensão social, trabalhando num país europeu” (Bógus, 2007, p. 50).

Os impactos da migração brasileira em Portugal são múltiplos e complexos. Por um lado, a significativa chegada de brasileiros tem contribuído para o crescimento demográfico (Oliveira, 2023) e o enriquecimento cultural do país. A diversidade linguística e cultural compartilhada pelos migrantes brasileiros tem gerado uma sinergia interessante, resultando em interações e trocas enriquecedoras para ambas as partes. Monte (2021), baseado em um estudo empírico realizado na cidade de Braga, no norte de Portugal, avalia que, dentre os aspectos benéficos, o “Decreto-Lei 154/2000, que regulamenta a concessão do Estatuto da Igualdade, é um fator positivo à observância do Interculturalismo¹²”.

Por outro lado, a migração carrega consigo desafios e questões que requerem abordagens mais enfáticas no que diz respeito a formulação de políticas públicas para o seu enfrentamento. Mesmo atualmente, persistem práticas discriminatórias que afetam os “irmãos de além-mar”, estabelecendo a relação entre o antigo colonizador europeu numa dinâmica ambígua: ora inserida em uma lógica integrativa (simbólica), apregoada pela defesa de uma suposta “aproximação identitária” Santos, 2016, p. 232), ora, estrutura-se a partir de relação marcada por desconfiança, abuso e manutenção de uma postura discriminatória (Oliveira, 2013). Machado (2007) observa tal dinâmica, demonstrando que situações de exploração ocorrem tanto com migrantes ilegais quanto com migrantes legais. De acordo com o autor:

Uma delas é a constante exploração na qual vivem e a humilhação que sofrem os imigrantes ilegais e mesmo os legais. Essas situações são as imposições feitas pelos patrões portugueses que se aproveitam da ilegalidade dos empregados, mas também as manifestações de racismo que os brasileiros

¹² Embora considere a ação Estatal em torno do tema importante para a concessão de direitos e acesso à serviços básicos, o autor considera que a ação ainda não é uma realidade para outras comunidades de migrantes, restringindo-se, portanto, apenas à brasileiros. Desse modo, Monte (2021) assevera para o fato de se promover uma mitigação das “[...] diferenças entre os imigrantes e a população local ao facultar a possibilidade de participação política ao nível nacional e por possibilitar o acesso a cargos outrora reservados aos locais” (Monte, 2021, p. 99).

sofrem com certa regularidade. São as desconfianças para aceitar cheques de um brasileiro, os olhares desconfiados nos locais públicos, as dificuldades para alugar uma casa, os comentários maldosos sobre o Brasil, as cantadas ofensivas que qualquer mulher brasileira recebe, etc. Todo esse universo configura uma reação defensiva contra os que discriminam, contra a situação de fragilidade estrutural em que a maioria se encontra (Machado, 2007, p. 181).

Desse modo, é possível analisar que a população brasileira em Portugal tem enfrentado desafios significativos, entre os quais se destaca a discriminação social, marcadamente relacionada com a xenofobia. De acordo com o então presidente português, Marcelo Rebelo de Sousa:

O envelhecimento das sociedades europeias criou aquilo a que eu chamo o medo, uma atitude reativa, defensiva e, portanto, de rejeição da diferença, e daí até à xenofobia é um pequeno passo e tem de se estar atento a esse pequeno passo porque significa menos democracia e, até, menos respeito daquilo que é a nossa experiência como país de emigrantes (Henriques, 2023¹³).

De fato, a sociedade portuguesa e, por extensão, europeia, tem enfrentado dilemas sociais que muitos especialistas apontam como desafiadores. A constante complexificação dos fluxos migratórios (Almeida; Baeninger, 2013), ao qual erroneamente muitos denominam como sendo uma “crise¹⁴”, associada às tensões decorrentes de enfrentamentos bélicos, tem intensificado o fluxo de pessoas para a região e ampliado o choque entre diferentes culturas. Isso tem resultado, por vezes, em interações enriquecedoras, mas também em situações em que há recusa em compreender o outro como sujeito, o que se manifesta nas ações cotidianas por meio da falta de valorização da diversidade (Oliveira, 2022).

Não é raro se observar em tal conjuntura a difusão de um discurso avesso à diversidade cultural, que permeia aspectos da vida, influenciando o modo de ser e agir perante a sociedade (Wenden, 2023, p. 16; Balibar, 1991, p. 21). Os brasileiros em Portugal enfrentam uma série de obstáculos, tanto no âmbito institucional quanto nas interações interpessoais¹⁵, o que por sua vez reflete uma dinâmica complexa de sociabilidade perante os nativos.

¹³ Reportagem: “Marcelo alerta: Portugal pode estar a um “pequeno passo” da xenofobia”. Disponível em: <<https://www.dn.pt/politica/marcelo-alerta-portugal-pode-estar-a-um-pequeno-passo-da-xenofobia-15792148.html>>. Acesso em 15 maio 2023.

¹⁴ O conceito de “crise” migratória será alvo de problematização na próxima seção da tese.

¹⁵ A este respeito, ler a crônica: “São os Brasileiros”. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2023/03/10/local/cronica/sao-brasileiros-2041921>>. Acesso em 09 maio 2023.

Situação clássica diz respeito à imagem da mulher brasileira em Portugal, que embora se constituam como sendo maioria dos brasileiros que migram para este país (Oliveira, 2023) são frequentemente associadas à hipersexualização de seu corpo (França, 2012). Essa percepção contrasta com as considerações de Milesi e Marinucci (2016), que destacam que a migração de mulheres brasileiras está vinculada a um projeto de trabalho baseado na busca de emancipação e na construção de oportunidades de empoderamento.

A discriminação e a xenofobia podem ter consequências significativas para a vida dos migrantes brasileiros em Portugal. A exclusão social, por exemplo, limita suas oportunidades de trabalho e ascensão econômica, dificultando a plena integração na sociedade. Ademais, a marginalização pode levar a problemas de saúde mental, isolamento social e uma sensação de pertencimento reduzido (Demartini, 2010).

A realidade da discriminação e exclusão de migrantes brasileiros em Portugal também pode se refletir no campo da educação, onde a luta por igualdade de oportunidades e combate ao preconceito se faz presente¹⁶.

Desse modo, articulado pela lógica inquietadora de Dubet (1994) passamos a questionar: “como construir um princípio de unidade a partir do momento em que este já não é dado pelo caráter natural da sociedade?” (Dubet, 1994), em outras palavras, como assumir as diferentes experiências sociais dos indivíduos incluídos em uma organização escolar que reflete de maneira premente as contradições de uma sociedade antagônica e dividida não apenas por classes econômicas, mas por classes de origem: migrante ou não?

A inclusão de migrantes no sistema educativo português é tema que exige reflexão profunda e crítica, especialmente no contexto contemporâneo, onde a diversidade cultural e social se torna cada vez mais evidente. Desse modo, não deve ser entendida como um conceito naturalizado, mas sim como construção social que requer apropriação consciente e fundamentada em princípios de equidade, democratização e universalidade de acesso e permanência na escola.

¹⁶ Em fevereiro de 2022, uma garota de 11 anos foi vítima de agressão física e bullying digital por “colegas” portuguesas da mesma idade. A situação ocorreu na região central do país, e mesmo com o registro de boletim de ocorrência, a cena voltou a se repetir com a criança. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/02/agressao-a-menina-brasileira-de-11-anos-na-escola-em-portugal-reabre-debate-sobre-xenofobia.shtml>>. Acesso em 20 maio 2023. Ver também: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/02/18/nao-foi-excecao-maes-brasileiras-relatam-bullying-em-escolas-de-portugal.htm>>. Acesso em 20 maio 2023.

Esse cenário é ainda mais desafiador, considerando-se a realidade portuguesa, onde a dicotomia entre homogeneidade e heterogeneidade tem sido a tônica de diversas discussões que levam em consideração a impositividade de reflexão acerca da formação de turmas, e da diversidade em meio educativo (Antunes; Sá, 2010, p. 19-50); a singularidade do efeito perverso da fabricação da excelência escolar (Torres; Palhares, 2017), bem como a dificuldade existente de articular processos de inclusão em uma realidade educativa marcada pela centralidade de um governo de escolas fundado na lógica de um “rosto” administrativo que se funde à uma ação centralizadora e, por vezes, gerencialista (Lima; Sá, 2017; Lima, 2018).

Nessa esteira, o fenômeno da inclusão surge como necessidade de sobreposição ao caráter hegemônico de identidade, compondo-se, assim, uma ação que se articula por meio do conflito social, “[...] na busca pelo reconhecimento das singularidades”, o que por sua vez, manifesta-se na impositividade de se “[...] angariar o reconhecimento de identidades (mais coletivas do que individuais) apagadas e ignoradas historicamente pelo sistema” (Soares; Gomes; Santos, 2013, p. 51). Desse modo, cabe à escola:

[...] a difícil tarefa de trabalhar a negação da padronização, ao mesmo tempo em que luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade. A igualdade que se pretende trabalhar na escola não está alicerçada apenas no reconhecimento dos direitos básicos de todos e todas, mas também no das diferenças, pois, como as pessoas não são idênticas, precisam ter suas diferenças reconhecidas e consideradas inclusive no decorrer do processo de conquista da igualdade (Souza; Pamplona; Dinis, 2013, p. 155).

A escola, encarada como lócus de encontro da diversidade, espaço de ação, e reflexão sobre as diferenças, deve ancorar-se em visão que leve em consideração não apenas a inclusão, mas a potencialidade que reside na multiplicidade de origens, trajetórias, projetos de vida e expectativas sociais.

O caminho para a democratização da escola, e a efetivação legal dos direitos de aprendizagem se ancoram na necessidade de pensarmos cada sujeito de maneira única, sem, contudo, esquecer-se da importância da coletividade para a construção de bases voltadas para uma escola aberta e plural. Assim, “como instância social, a escola é dinâmica e múltipla e, por ser espaço de confluências, também histórica, capaz, então, de contribuir para a formação de uma sociedade mais rica e complexa em termos culturais” o que por sua vez repercute em “mais possibilidades de promover

os ideais de igualdade (sem homogeneizar), de respeito e solidariedade” (Souza; Pamplona; Dinis, 2013, p. 156).

Tal reflexão revitaliza o debate para a análise da escola como organização educativa (Lima, 2001) que produz cultura e é interferida pelas marcas da sociedade na qual está inserida. A educação, como ferramenta essencial na construção de uma sociedade inclusiva, é atravessada pelos dilemas posicionados nesta.

Importa, nesse sentido, entender não o caráter ideal, mas as concepções que permeiam a sociabilidade (Dubet, 1994) dos sujeitos incluídos na instituição escolar, e aqui, os filhos dos migrantes brasileiros, em uma escola que é plural, e, portanto, antagônica à ideia homogeneizadora que muitos ainda têm como exemplo de excelência (Torres; Palhares, 2017).

A inclusão, nesse sentido, é constructo que se molda a partir da necessidade de respeito às diferenças, mas que, sob a luz de aspectos relacionados a organização político-social europeia, enfrenta dilemas. Se por um lado a oportunidade de conviver com outra cultura e aprender com sujeitos que possuem experiências díspares é fator inclusivo, por outro, há a proliferação de um sentimento de apatia às diferenças, fortemente marcado pela ideologia de uma sociedade apartada da questão da imigração (Marchi; Bruno, 2016, p. 46).

Discursos desse tipo são fortemente influenciados pela escalada da direita conservadora em solo europeu, que tem se apoiado em uma narrativa chauvinista (Castles, 2003, p. 2), para a profusão de uma ideia de oposição àqueles que consideram como sendo “inimigos”. De acordo com Saturnini (2022):

[...] Caracteriza-se um partido de extrema-direita como um partido pouco igualitário que defende as desigualdades como um fenómeno natural que não requer tanta intervenção política, e como um partido autoritário, tendencialmente adverso à democracia e com abordagens radicais para solucionar problemas. Importa fazer referência à existência de partidos que são antissistema (radicais) mas não explicitamente adversos à democracia, e antidemocráticos (extremistas) (Saturnini, 2022, p. 4).

Desse modo, uma forte característica da perspectiva conservadora tem relação com o nacionalismo, que é uma corrente de pensamento que se articula à ideia indissociável de estado e nação. De acordo com o autor, “[...] estados nacionalistas governam no sentido de manter a nação culturalmente homogênea, sendo requerido aos cidadãos a adoção de uma série de costumes e valores culturais que a representam” (Saturnini, 2022, p. 4).

Tal ascensão em vários países europeus, tem sido acompanhada por um discurso político e social que alimenta o sentimento de exclusão, promovendo a intolerância e a marginalização dos imigrantes. Esse discurso tem se infiltrado em diversos setores, inclusive na educação, onde se observa a discussão acalorada da emergência de políticas e práticas que restringem o acesso e a participação plena de imigrantes nos serviços públicos (Wimmer; Schiller, 2002, p. 302).

O cenário político internacional e o discurso conservador¹⁷ têm contribuído para a disseminação de uma ideologia baseada na preservação de uma suposta "identidade nacional" e na exclusão daqueles que são considerados "não desejados" (Seyferth, 2005, p. 8), impactando negativamente a imagem do migrante, influenciando no modo como a sociedade percebe e analisa o processo de inclusão desses sujeitos Balibar (1991, p. 21).

Por meio de um discurso altamente polarizado, a direita conservadora tem buscado impor uma visão nacionalista e homogênea, rejeitando a diversidade de culturas que coabitam o espaço Schengen¹⁸ e enfraquecendo os esforços para promover a inclusão de imigrantes em todos os aspectos da sociedade. Essa postura política tem consequências preocupantes para a formação de um país mais justo e igualitário, onde a diversidade cultural e étnica é valorizada, o que, por sua vez, reforça as profundas desigualdades mundiais (Zolberg, 1989, p. 9),

A inclusão de filhos de imigrantes brasileiros nas escolas portuguesas traz consigo implicações significativas para a cultura organizacional dessas instituições de ensino, uma vez que "a cultura escolar seria resultado de um processo interativo, em que o universo dos símbolos e significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída" (Paula e Silva, 2001, p. 128).

A presença de alunos de origens culturais diversas desafia as práticas pedagógicas (Silva; Rebolo, 2017), exige uma reflexão sobre a identidade e valores da organização escolar (Dias, 2021) e demanda a adoção de abordagens inclusivas

¹⁷ Em Portugal, o partido CHEGA, que na última legislatura não apresentava nenhum vulto de expressividade política tem se consolidado enquanto "porta voz" das pautas conservadoras, com raízes xenofóbicas, propagando discursos inflamados em torno dessa questão. Um de seus deputados, André Ventura, conhecido como o "Bolsonaro Português", acentua um posicionamento de distância em torno da questão da imigração, e aborda o tema a partir de uma lógica nacionalista, e de reconfiguração do Estado Português como essencialmente pertencente à União Europeia. Exemplo disso são as pautas anti-migratórias que vez ou outra vem à tona, principalmente nos momentos de votação, como o que aconteceu no pleito eleitoral francês, no ano de 2024.

¹⁸ Trata-se de um acordo assinado a 14 de junho de 1985, na pequena aldeia de Schengen, no sul do Luxemburgo, pela República Federal da Alemanha, Luxemburgo, Bélgica, França e Países Baixos que visava suprimir os controles nas fronteiras internas e instaurar um regime de livre circulação.

e sensíveis à diversidade (Gomez; Scopel, 2006). Além disso, traz à tona a importância do reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes na comunidade escolar.

Desse modo, frente às questões desafiadoras que se colocam ao processo de adaptação cultural de migrantes brasileiros, aos dilemas impostos pelo discurso segregador de uma política de direita que tem como pretensão a manutenção do *status quo* e da legitimidade de práticas separatistas baseadas em uma lógica nacionalista, atravessadas pela dificuldade de acesso a bens e serviços, torna-se imperativo o estudo da cultura organizacional, de modo a analisar como os estudantes oriundos do Brasil têm sido acolhidos nas instituições escolares Portuguesas, e em que medida essas escolas têm articulado (ou não) possibilidades para a adaptação cultural de modo a promover a inclusão desse grupo de estudantes e suas famílias.

Tal qual o exercício analítico proposto por Torres (2004, p. 163), torna-se imperativo observar a cultura organizacional por meio do aporte de análise de suas manifestações, de maneira a refletir a respeito dos condicionantes pelos quais a organização se pauta para articular sua ação intencional.

Desse modo, à luz da proposta da autora, observa-se a existência de três perspectivas: a integradora, a perspectiva diferenciadora, bem como a fragmentadora. A análise da conjuntura organizacional a partir de tais manifestações de cultura possibilita-nos: a) compreender a consistência e clareza das crenças partilhadas na organização; b) compreender as origens e motivações dos sujeitos incluídos no espaço escolar; c) observar como se desenvolve a partilha de ideias e valores a partir da análise dos sujeitos que compõe a organização; d) compreender as ambiguidades no âmbito organizacional. Em suma, tal perspectiva coaduna com Paula e Silva (2001), quando esta salienta que:

[...] As organizações escolares, por um processo constante de interação entre seus membros, estariam criando uma cultura orientadora das ações desses membros, sem, no entanto, constituir-se em um quadro estático. As diferentes visões da organização, os diferentes valores e crenças dos atores produzem uma dinâmica que se expressa na experiência concreta e nas realizações que se processam no interior da escola (Paula e Silva, 2001, p. 128-129).

Nesse sentido, tendo por base a lógica de uma cultura que se encontra em constante rearranjo seja pelas transformações sociais que impactam o interior da escola, seja pelas dinâmicas promovidas no interior das próprias instituições, tendo

em vista que nesse quadro de “[...] multiplicidade de significados e funções atribuídas a educação, à escola, ao professor e ao aluno, que as lógicas de acção nas escolas adquirem sentido [...]” uma vez que ora articulam-se enquanto “[...] veículos e como geradoras de cultura” (Torres, 2004, p. 233).

Assim, torna-se imperativo o estudo do fenômeno da inclusão de estudantes brasileiros no contexto educativo de Portugal, uma vez que “o jogo de interdependências (entre o dentro e o fora, por exemplo) em que os actores escolares estão colocados, proporciona o desenvolvimento de processos [...]” que tem por objetivo de análise a “autorregulação e de heterorregulação, de reprodução e de produção, de fidelidades e de infidelidades normativas e culturais” (Torres, 2004, p. 233).

Desse modo, questionar até que ponto a cultura organizacional tem sido transformada pela inclusão de estudantes brasileiros, e na mesma medida, quais lógicas de sociabilidade (Dubet, 1994) têm sido tecidas a partir dessa inclusão, é aspecto relevante que contribuí para a formulação de indicadores sobre a escola portuguesa, e o processo escolar de crianças e jovens brasileiros incluídos nesta.

Ao abordar a questão da cultura organizacional das escolas portuguesas de maneira orientada à análise da arena da construção de sentidos a partir da experiência dos sujeitos, torna-se necessário questionar como as políticas educacionais estão respondendo às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e multicultural e na mesma medida, como os sujeitos escolares têm promovido (ou não) inclusão/adaptação da organização escolar para acolher tal diversidade, que como evidenciam os dados, torna-se cada vez mais comum nas escolas, especialmente no que se relaciona a população brasileira, que se constitui como maior comunidade estrangeira em Portugal (Seabra; Cândido; Tavares, 2023; Oliveira 2023; Sef, 2023).

Embora a investigação sobre a inclusão de estudantes brasileiros no sistema educativo português e seus reflexos nas práticas escolares seja tema salutar para identificar potencialidades e lacunas nesse processo, é possível observar que, no âmbito da pesquisa acadêmica, a proposta ainda permanece inexplorada, o que reflete, por um lado, a dificuldade existente em captar esse processo a partir do âmbito cultural, e portanto do simbólico, e demonstra, por outro, a necessidade de articulação do tema à nível especializado, de modo a ressaltar os paradigmas que vem sendo tecidos no âmbito societário e que tem influenciado a sociabilidade dos sujeitos. Os quadros 1 e 2 refletem o panorama das pesquisas no Brasil e em Portugal:

Quadro 1 - Pesquisas que cruzam a temática da migração e educação desenvolvidas no Brasil.

Teses e dissertações defendidas no Brasil:
1. Ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira Nesse escopo destacam-se pesquisas relacionadas ao ensino do idioma português a grupos de estudantes bolivianos. Três pesquisas foram desenvolvidas em São Paulo e uma na cidade de Guarulhos (Mandalá, 2015; Gabriel, 2016; Molinari, 2016).
2. Interações entre imigrantes e brasileiros Foram encontradas três pesquisas, sendo que em uma delas destacou a recusa da interação com os estudantes bolivianos, por parte de estudantes brasileiros, análise parecida com outra pesquisa sobre estudantes peruanos e chineses inseridos na escola brasileira, seguida da perspectiva da falta de políticas públicas voltadas à integração de estudantes africanos na escola brasileira (Oliveira, 2013; Soares, 2015; Rosa, 2016).
3. Participação da família Apenas uma pesquisa foi encontrada nesse escopo, sendo que os resultados apontaram para uma maior participação das famílias bolivianas na escola do que as famílias nordestinas. A pesquisa confirmou a hipótese inicial de que a escola não leva em consideração a trajetória histórica dos estudantes (Miyahira, 2015).
4. Identidade étnica Uma dissertação analisou, por meio de relatos orais, a experiências de estudantes nipônicos no período de 1960 e 1980. A pesquisa demonstrou o esforço da família/comunidade para o acesso à educação das crianças ao longo da história (Aoke, 2015).
5. Educação profissional Apenas uma pesquisa se insere nesse escopo, sendo que a mesma acompanha a educação de jovens bolivianos em São Paulo (Silva, 2015).
6. Educação como direito Duas pesquisas se inserem nesse escopo, sendo uma dedicada aos estudantes bolivianos no sistema público brasileiro, onde observou-se situações de preconceito e discriminação, e a outra busca analisar o tema por meio da discussão teórica sobre a legislação e convenções internacionais (Magalhães, 2010; Waldman, 2012).

Elaborado pelo autor (2024), com base em Kohatsu; Ramos; Ramos (2020).

Quadro 2 - Pesquisas que cruzam a temática da migração e educação desenvolvidas no Brasil.

Teses e dissertações defendidas em Portugal:
1. Gestão, ações e estratégias da escola para promoção da integração dos imigrantes Araújo (2004) versa sobre as crianças do primeiro ciclo advindas do leste Europeu e brasileiras, sendo que as primeiras observam boa integração, enquanto as segundas avaliam situações de preconceito e discriminação. Santos (2006) interroga sobre as estratégias realizadas pela escola para o apoio de alunos ciganos com dificuldades. Pontes (2006) preocupa-se com as questões interétnicas de uma escola portuguesa, já Tavares (2016) analisa a gestão de uma escola reconhecida por adotar boas práticas pedagógicas em torno da inclusão.
2. Concepções, representações de alunos imigrantes, pais e professores Martins (2005) analisou a integração de crianças do leste europeu e os dilemas vivenciados na aprendizagem do idioma. Rocha (2006) analisou a postura de professores frente a crianças de variadas origens, indicando a necessidade de formação continuada. Gabriel (2007) estudou as concepções e práticas de professores em relação a grupos ciganos, sendo que o mesmo observou a dificuldade de valorização da cultura desses estudantes no âmbito escolar. Teófilo (2010) analisou a representação de professores em relação a turmas multiculturais, sendo que seus achados evidenciaram a necessidade de atenção ao currículo e práticas pedagógicas.
3. Atitudes em relação aos imigrantes: preconceito e discriminação Silva (2007) estudou ações de discriminação contra estudantes do Brasil, Cabo Verde, Ucrânia e China, sendo observado que o preconceito opera de maneira sutil. Botas (2010) analisou a relação entre crianças portuguesas com cabo-verdianos, brasileiros e 162 chineses. O estudo demonstrou que há preferência pelo próprio grupo, embora os migrantes não tenham recebido tratamento desigual de maneira extrema. Robalinho (2016) analisou a percepção de jovens portugueses em relação a migração, sendo observado considerável aceite em relação ao tema, porcentagem maior observada no grupo de meninas.
4. Implicações da parentalidade / expectativas Mirotshinik (2006) pesquisou a expectativa de pais do leste europeu em relação a escola, sendo observado relação positiva em relação à escola. Gonçalves (2009) analisou como a participação dos pais influencia nos resultados escolares, sendo perceptível que estudantes portugueses apresentam médias superiores se comparadas aos colegas africanos.
5. Estudos comparativos Pires (2001) estudou a vida escolar de jovens advindos da Índia e de Cabo Verde, observando substancial diferença na adaptação entre ambos no sistema educacional português. Casimiro (2006) analisou a experiência escolar de jovens de Cabo Verde que vivem em Lisboa e Roterdã. A pesquisa demonstrou que o insucesso escolar desse grupo é comum em Portugal.

6. Bibliotecas escolares

Reis (2011) analisou a importância das bibliotecas na articulação de valores, e foi possível constatar que entre os grupos de estudantes do Brasil, Guiné e China houve aprimoramento da tolerância e da aceitação da diversidade. Ferreira (2012) apontou a biblioteca como espaço potente frente às dinâmicas da globalização, e como centro de formação.

7. Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira

Cardoso (2005) investigou a interferência do cabo-verdiano na aprendizagem do português, já Nascimento (2013) analisou a aprendizagem de uma segunda língua por parte de estudantes de pós-graduação em Portugal.

8. Formação de profissionais para atuar junto a jovens imigrantes

Por meio de entrevistas, Silva (2016) buscou analisar as competências de jovens de minorias étnicas para a inserção no trabalho.

Elaborado pelo autor (2024), com base em Kohatsu; Ramos; Ramos (2020).

Tais pesquisas evidenciam a necessidade de aprofundamento do estudo do simbólico e do cultural, sob o paradigma organizacional, e ainda, dos aspectos que analisam a escola como organização educativa que produz cultura.

Desse modo, torna-se imperativo analisar essas dinâmicas sobre quatro aspectos: a) estrutura /formas; b) fatores endógenos dentro/interior; c) ação informal; d) fatores exógenos fora/exterior. De acordo com Torres (2004) “não se trata de um mero exercício de rearticulação teórica ajustada à realidade educativa, mas antes uma tentativa de apreensão do grau e intensidade de influência exercida pelos distintos factores” que estão intimamente ligados “no processo de construção e manifestação da cultura da escola” (Torres, 2004, p. 243).

interessa-nos, portanto, apreender como os discursos e práticas afetam/atravessam as dinâmicas escolares, e influenciam a articulação do quadro organizacional no qual se operam as relações, e por extensão, a experiência dos sujeitos, tendo em vista que o estudo sobre a inclusão de estudantes brasileiros no sistema educativo português e seus reflexos na cultura organizacional ainda é tema inexistente na literatura especializada.

Desse modo, a lacuna epistemológica evidenciada demonstra a necessidade de aprofundamento do estudo da cultura organizacional, e ainda, dos aspectos que recobrem de sentido o estudo da escola como organização educativa.

Nessa acepção, a presente pesquisa tem o propósito de estudar o fenômeno da inclusão de estudantes brasileiros nas escolas portuguesas sob a ótica da sociologia das organizações escolares, que compreende o jogo de interdependências entre o dentro/fora, as relações entre a ação e a estrutura, bem como a imbricação de um olhar que refuta considerações rasas ancoradas em perspectivas de causa/efeito.

Desse modo, busca sanar uma lacuna epistemológica no campo da educação, reforçando o sentido de uma análise que caminhe para além de uma perspectiva gestionária da cultura, enveredando-se, assim, numa análise multiperspectivacional “procurando debater os factores intervenientes no processo de construção da cultura organizacional da escola” (Torres, 2010, p. 111).

Compreendendo que uma escola democrática se firma a partir do compromisso com a “diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (Mclaren, 1997, p. 123), é oportuno questionar os modelos, formas, oportunidades, barreiras, mecanismos burocráticos e constrangimentos que se colocam diante dos filhos de migrantes brasileiros incluídos no sistema educativo português, uma vez que dado a celebração de inúmeros acordos bilaterais, existe tendência significativa de cada vez mais brasileiros imigrarem para Portugal, o que reforça a atualidade dos questionamentos protagonizados nesta pesquisa.

Nessa direção, tal investigação direciona-se para a construção interpretativa dos sentidos que subsidiam a ação, e busca elucidar dinâmicas que possam auxiliar na compreensão da escola portuguesa, e por extensão de sua cultura organizacional. Desse modo, a presente pesquisa toma como base o seguinte questionamento:

- ✚ A inclusão de filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem favorecido a implementação de práticas organizacionais e interculturais inclusivas no contexto escolar? Qual cenário cultural se manifesta a partir da compreensão de tal diversidade em meio educativo, e quais as implicações disso na sociabilidade dos sujeitos?

Os questionamentos tomam por base a necessidade de compreender em que medida a organização escolar tem articulado possibilidades para favorecer a inclusão de estudantes brasileiros, mas não apenas isso. Busca refletir a respeito de sua cultura organizacional. Desse modo, objetiva-se em termos mais amplos:

- ✚ Identificar se (e como), a inclusão dos filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem efeitos nas práticas institucionais, e como o processo de acesso, inclusão e permanência se consolidam, tendo em vista a impositividade da ação/estrutura e dos aspectos endógenos e exógenos que caracterizam a cultura organizacional escolar.

Sendo que os objetivos secundários se constituem em:

- ✚ Compreender as dinâmicas migracionais de brasileiros à Portugal, e caracterizá-las ao nível das políticas, das ações dos sujeitos e da cultura que se reverbera a partir desse processo;
- ✚ Analisar a percepção dos sujeitos que compõem a organização escolar (estudantes que estudam ou já estudaram no 2º e 3º ciclo, pais, professores e diretores de agrupamento) em relação à cultura organizacional da escola portuguesa e seu papel na inclusão de estudantes brasileiros;
- ✚ Identificar as principais barreiras e desafios enfrentados pelos imigrantes brasileiros no processo de inclusão escolar, por meio da validação de suas experiências;
- ✚ Analisar as dificuldades enfrentadas por gestores e professores, e quais as possibilidades articuladas para o enfrentamento de tal problemática;
- ✚ Compreender quais discursos, práticas e políticas evidenciam a necessidade do estabelecimento de ações inclusivas;
- ✚ Construir um panorama de potenciais investigações que podem ser tecidas no âmbito educacional, tendo como base os resultados obtidos na investigação e a necessidade do estudo do cultural e do simbólico em meio educativo.

Como sabido, a inclusão de imigrantes no sistema educacional de países estrangeiros pode influenciar significativamente a cultura organizacional das escolas, desafiando noções arraigadas de homogeneidade cultural e criando oportunidades

para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e interculturais. (Oliveira, 2022).

As trocas interativas auferidas a partir do relacionamento entre pares na escola, possibilita por um lado, conhecer e respeitar a cultura do outro, assim como motivar a construção de vínculos tendo como base a diferença de visões de mundo dos sujeitos que compõe a escola.

No entanto, esta interação também pode revelar tensões e contradições que se materializam na cultura organizacional escolar, como a resistência à diversidade cultural, o racismo estrutural e o estabelecimento de postura negativa com relação as diferenças de aprendizagem.

Desse modo, tendo em vista que a organização escolar encontra-se inserida no bojo de uma sociedade marcada pelas influências de classe, raça, origem e cultura, cabe-nos a inquietação de como esta instituição tem arquitetado possibilidades para de um lado, agregar estudantes oriundos do Brasil na dinâmica escolar e possibilitar o seu pleno desenvolvimento, e de outro, como tem intensificado (ou não) a articulação de uma cultura organizacional que valoriza a diversidade e pluralidade de culturas no âmbito de suas relações cotidianas.

Nessa direção, institui-se como hipótese que a crescente proletarização dos fluxos migratórios, caracterizados por baixa qualificação nas atividades laborais desempenhadas pelos pais dos estudantes (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021), aliada a crescente diversificação dos perfis (Barbosa; Lima, 2020) e a dispersão da espacialidade ocupada pelos migrantes brasileiros nas cidades portuguesas (Oliveira, 2022; Seabra; Cândido; Tavares, 2023), constitui um conjunto de fatores que exercem dificuldade de articulação da inclusão pela escola, sendo denotado um cenário no qual, muito embora se reconheça a diversidade em meio educativo, as ações da escola, ao nível das práticas institucionais, não articulam substancial alteração na cultura organizacional, dado que este conceito congrega a necessidade de ações dos homens voltadas para a modificação da estrutura solidificadas ao longo do tempo, o que por sua vez impulsiona a compreensão de uma sedimentação.

Essa hipótese será confrontada com os dados coletados na pesquisa, a partir da análise dos resultados obtidos no inquérito por questionário aplicado em Portugal aos pais, estudantes, diretores e professores, e aprofundados a partir dos relatos desses participantes nas entrevistas semiestruturadas.

1.3. Metodologia

O estudo adotou uma abordagem qualitativa com o objetivo de aprofundar a compreensão interpretativa do processo de inclusão dos filhos de migrantes brasileiros na cultura organizacional das escolas portuguesas. Para tanto, foram utilizadas estratégias metodológicas que buscaram estimular a discussão sobre a temática, evitando a mera justaposição de conceitos. Nesse sentido, Godoy (1995) destaca que a perspectiva qualitativa se distingue de outras abordagens, pois:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

Tal perspectiva implicou, nessa direção, compreender os sentidos e significados da ação dos sujeitos, de modo a interpretar as condutas e ressignificá-las à luz das transformações político-sociais e na espacialidade ocupada por estes. Assim, tal dinâmica favoreceu um olhar crítico para a realidade, de modo a se conceber uma ação investigativa que foi além da explicação/descrição, mas que preservou enquanto necessidade primeira, a interpretação crítica.

Assim, corroboramos com Dubet (1994) no que se relaciona ao entendimento de que a ação é definida por meio das relações sociais, uma vez que “uma ação é uma relação subjetiva e uma relação” (Dubet, 1994, p. 110), havendo mais do que uma simples correspondência entre as duas. Isso implica conceber que as lógicas de firmadas entre os sujeitos (ação), são concebidas em termos dialéticos, articulando-se a medida em que se interconectam. Dessa maneira, o autor prossegue ao salientar que:

O que é próprio das relações sociais reside naquilo a que Weber chama de “potência”, porque a ação é social por visar sempre, mais ou menos diretamente, outrem. O poder não é unicamente um atributo, é uma relação que pode alicerçar-se em posições sociais, e o equilíbrio de uma relação é tão-só o equilíbrio dos poderes em presença. Por essa razão, as relações sociais são definidas por Weber em termos de legitimidade, quer dizer, de capacidades não diretamente forçadas a fazerem aceitar a potência associada a todas as relações (Dubet, 1994, p. 110).

Desse modo, o estudo qualitativo busca seguir tais princípios ao considerar que as relações sociais influenciam/afetam o comportamento dos sujeitos, residindo daí uma potência que está sempre presente em toda ação social. Tal compreensão favorece movimento analítico proposto pelo autor, no qual recaem a necessidade de se entrelaçar três dinâmicas interpretativas que, associadas, recobrem de sentido o objeto de estudo, favorecendo-se a ênfase na experiência social a partir de uma lógica combinatória que congrega três operações intelectuais essenciais.

No que se relaciona a primeira operação, o autor argumenta que se trata de uma necessidade analítica que recobre consigo a imperatividade de descrever as lógicas de ação presentes em cada experiência (concreta), visando identificar as condutas “presentes nas atividades dos sujeitos, de modo a analisá-las e relacioná-las ao fato avaliado” (Santos, 2019, p. 123).

Nessa direção, assevera-se a necessidade de isolar e descrever as lógicas de ação, uma vez que, de acordo com o autor: “[...] uma experiência combina vários tipos puros da ação que importa distinguir, ao passo que eles estão inteiramente misturados na mesma experiência social e que os atores abarcam todos” (Dubet, 1994, p. 111 – 112).

De acordo com Santos (2019, p. 124), a segunda lógica diz respeito à “necessidade de se compreender a articulação do ator com as diversas lógicas. Assim, privilegia-se um olhar focado para o sujeito da pesquisa e as relações com o meio”, o que por sua vez estrutura a necessidade de avaliar a multiplicidade de lógicas que estão relacionadas à análise social, e que impulsionam as relações. Para Dubet (1994) “o indivíduo está sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediária a várias lógicas [...] as experiências sociais são sempre construções históricas, tipos históricos formados pela combinação de tipos puros” (Dubet 1994, p. 112).

Por fim, a terceira operação enfatiza a necessidade de se compreender as diferenças que se processam entre as lógicas do sistema social, tanto no que se relaciona no plano individual, quanto no plano coletivo, de modo a estabelecer análise crítica sobre o papel desempenhado pelos sujeitos, e a forma pela qual suas experiências contribuem para a articulação do sistema. Em outras palavras, pretende-se compreender como as ações coletivas e individuais se entrelaçam ou se distanciam. Assim, Dubet (1994) enfatiza que tal operação visa:

[...] subir da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano coletivo. Mesmo que se possa considerar que o sistema social é apenas produto da ação social e que, como diz Goethe, “no começo era a ação”, e certo que cada lógica pura da ação não pertence totalmente ao ator (Dubet, 1994, p. 112).

Além disso, a análise qualitativa não apenas promove a propulsão das três operações analíticas essenciais, mas também enriquece a compreensão das experiências dos sujeitos como uma construção relacional dentro de uma dinâmica mais ampla. Nesse contexto, a experiência se revela como base que impulsiona a interpretação.

Dessa forma, podemos afirmar a indissociabilidade dos seguintes elementos: a) a compreensão das experiências individuais; b) a análise dessas experiências em relação às vivências coletivas; c) a interpretação, por meio das lógicas de ação, dos significados que emergem a partir do objeto de estudo; e d) a centralidade do sujeito como um pilar fundamental para a compreensão da vida em sociedade.

À luz desses princípios, a presente investigação adotou uma abordagem exploratória. Essa escolha visou relacionar não apenas as experiências individuais dos sujeitos, mas também sistematizar e produzir conhecimento que possa catalisar novas pesquisas no campo da educação. Desse modo, considera-se que “a pesquisa exploratória permite explorar questões complexas e em constante evolução” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 12).

Para os autores, para conduzir uma investigação exploratória qualitativa em educação, é crucial: definir claramente o objetivo do estudo; selecionar cuidadosamente os participantes; realizar entrevistas detalhadas; promover meticulosa análise dos dados qualitativos, culminando-se na elaboração cuidadosa das considerações finais, que se constituem fundamentais para a consolidação e comunicação dos resultados da pesquisa (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 12).

A escolha por essa abordagem foi intencional, considerando a escassez de estudos que abordam a temática da inclusão de estudantes migrantes brasileiros no sistema educativo de Portugal e sua interconexão com o campo organizacional, bem como a indisponibilidade do investigador de “ir à campo”, dado que no período de coleta já não estava em solo português.

Desse modo, considerando os fatores heurísticos que contribuem para a construção assertiva da pesquisa exploratória, torna-se de suma importância

interpretar as ações dos sujeitos, levantar indicadores sobre as potencialidades e dificuldades evidenciadas nesse processo, e fomentar um debate sobre temáticas emergentes que explorem as lacunas identificadas pelos sujeitos. Essa dinâmica visa promover uma circularidade do conhecimento e um aprofundamento teórico sobre a temática apresentada.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória se propõe a “compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse, tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco conhecido ou pouco explorado” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 8). Portanto, delimitamos como estudo de caso a espacialidade do sistema educativo português, com foco em estudantes migrantes brasileiros que atualmente estudam ou já estudaram no 2º ou 3º ciclo, assim como seus encarregados de educação (pais/responsáveis), professores e diretores de agrupamentos escolares.

Esta abordagem não apenas busca elucidar as experiências individuais, mas também aspira contribuir para a construção de um conhecimento mais amplo e inclusivo no campo da educação, estimulando novas reflexões e investigações sobre a realidade dos migrantes no contexto educativo, sendo que para a consecução da pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o inquérito por questionário e as entrevistas semiestruturadas que serão problematizados a seguir:

1.3.1. Instrumento de coleta de dados: Inquérito por questionário

Em relação ao inquérito por questionário, trata-se de um conjunto de perguntas, organizadas de forma lógica, que busca investigar aspectos específicos de um fenômeno ou problema. Segundo Gil (2002), o questionário é um instrumento que pode incluir perguntas abertas, fechadas ou mistas, e deve ser cuidadosamente elaborado para garantir a clareza e a pertinência das questões.

O autor enfatiza que a qualidade das informações obtidas depende diretamente da construção do questionário, que deve ser adaptado ao público-alvo e aos objetivos da pesquisa. De acordo com Gil (2002) “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (Gil, 2002, p. 116), ao que Marconi e Lakatos (2003) acrescentarão que juntamente do inquérito, se torna necessário:

[...] enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável" (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o inquérito por questionário apresenta diversas vantagens que o tornam uma ferramenta eficaz para a coleta de dados. Primeiramente, essa abordagem economiza tempo e recursos, permitindo que um grande número de dados sejam obtidos simultaneamente e de uma área geográfica mais ampla, o que é especialmente útil em pesquisas com populações extensas (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201-202).

Além disso, os autores salientam que o uso de questionários reduz a necessidade de pessoal, tanto em termos de treinamento quanto de trabalho de campo, tornando o processo mais eficiente. As respostas tendem a ser mais rápidas e precisas, beneficiadas pelo anonimato que proporciona maior liberdade nas respostas, aumentando a segurança dos participantes, uma vez que suas identidades permanecem ocultas.

Essa anonimização também diminui o risco de distorção, já que a presença do pesquisador não influencia as respostas. Os respondentes podem dedicar mais tempo para completar o questionário em momentos que considerarem mais convenientes, resultando em maior uniformidade nas avaliações devido à natureza impessoal do instrumento.

Apesar das vantagens, de acordo com os autores, o inquérito por questionário também apresenta diversas desvantagens que podem comprometer a qualidade dos dados coletados, como a) baixo retorno; b) questões sem respostas; c) impossibilidade de auxiliar os respondentes na interpretação dos itens do inquérito; d) devolução tardia, assim como a dificuldade de se ter clareza sobre quem de fato respondeu (Marconi; Lakatos, 2003, p. 202).

Para a construção do inquérito por questionário realizou-se ampla revisão bibliográfica a respeito da temática de investigação, de modo a evidenciar elementos que se relacionassem com o modelo analítico proposto na tese e que se articulassem aos desafios epistemológicos propostos no delineamento do problema.

Todos os inquéritos presentes no apêndice da tese foram estruturados em questões abertas e fechadas, sendo que em relação as questões fechadas, estas

foram organizadas a partir da escala Likert, predominando aquela de cinco pontos: a) discordo totalmente; b) discordo; c) indeciso; d) concordo; e) concordo totalmente.

A partir da definição prévia das questões, foram convidados participantes para a fase de pré-teste, que contou com a participação de 9 encarregados de educação brasileiros residentes em Portugal, 5 professores e 3 diretores de agrupamento portugueses que realizavam o curso de mestrado na Universidade do Minho e 7 estudantes brasileiros que estudavam/estudam no sistema educativo de Portugal.

Ao finalizar esse primeiro processo, todos os inquéritos por questionário destinados ao público português foram alvo de ampla revisão de conteúdo, onde expressões idiomáticas, erros de concordância, coerência, regência e ortografia foram revisados por um professor português que cursava Doutorado em Educação na Universidade do Minho. De acordo com Marconi e Lakatos (2003):

O pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: a) Fidedignidade. Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados. b) Validade. Os dados recolhidos são necessários à pesquisa. c) Operatividade. Vocabulário acessível e significado claro. o pré-teste permite também a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados (Marconi; Lakatos, 2003, p. 203-204)

Excluídas as questões conflitantes, bem como aquelas que apresentavam dupla interpretação, que possuíam erros ortográficos, bem como de coerência/coesão, foi estruturada a versão final que foi utilizada na presente investigação.

Em relação a coleta dos dados que compuseram a análise da presente investigação, a mesma foi administrada de forma on-line durante o período de agosto/2023 a junho/2024 por meio do uso da plataforma “*Google forms*”¹⁹ e foi distribuída para os e-mails dos agrupamentos de escola de Portugal, a partir de dados fornecidos pela Associação dos Trabalhadores da Educação (ATE) de Portugal²⁰

¹⁹ Disponível em: Estudantes: <<https://forms.gle/jV8eSKA8LC4eExK1A>>. Acesso em 24 set. 2024.

Pais: <<https://forms.gle/EMpHHas2dk5M3H8N6>>. Acesso em 24 set. 2024.

Professores: <<https://forms.gle/cptMLr6z9gAWeMRM6>>. Acesso em 24 set. 2024.

Diretores de agrupamento: <<https://forms.gle/BAh1md57muMKoaQH7>>. Acesso em

24 set. 2024.

²⁰ Informação disponível em: <<https://www.ate.pt/horizontes-da-educacao-2-2/agrupamentos-de-escolas/>>. Acesso em 24 set. 2024.

Conforme as desvantagens evidenciadas por Marconi e Lakatos (2003), nos primeiros três meses de aplicação do instrumento, observou-se taxa expressivamente baixa de respostas, que não foram ampliadas, mesmo com os reiterados convites voltados para as organizações escolares.

Para driblar essa dificuldade, adotou-se a metodologia “bola de neve”, que segundo Vinuto (2014), trata-se de técnica de amostragem não probabilística frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas para acessar grupos que são difíceis de serem estudados. Essa abordagem envolve o recrutamento inicial de alguns informantes, que são denominados “sementes” (Vinuto, 2014, p. 203). A partir deles, novos participantes são indicados, permitindo que o pesquisador expanda gradualmente sua rede de contatos. Vinuto (2014) destaca ainda que, dentre as vantagens da metodologia “bola de neve”, destaca-se que:

[...] a amostragem em bola de neve minimiza um dilema ético, ao pedir que um intermediador faça o contato entre você e o indivíduo que deseja entrevistar, já que estes fazem parte da mesma rede de contatos e, caso o segundo não queira participar da pesquisa, constrói-se uma possibilidade de declinar do convite de forma mais discreta do que se este negasse sua colaboração diretamente ao pesquisador (Vinuto, 2014, p. 209).

Desse modo, a metodologia “bola de neve” não apenas se revela como uma estratégia eficaz para acessar populações marginalizadas ou de difícil alcance, mas também promove um ambiente de pesquisa mais ético e respeitoso. Ao utilizar intermediadores que já possuem vínculos com os potenciais participantes, o pesquisador facilita um espaço em que o convite à participação pode ser feito de maneira mais sutil e sensível, reduzindo a pressão sobre o indivíduo abordado.

Essa dinâmica não só respeita a autonomia dos participantes, mas também fortalece as relações interpessoais dentro da rede social em questão. Assim, ao empregar essa técnica, busca-se não apenas a coleta de dados, mas a construção de um diálogo respeitoso, onde cada voz é valorizada, contribuindo para uma pesquisa que se compromete com a ética e a dignidade dos envolvidos. Vinuto (2014) afirma que:

Um dos pontos que tentei ressaltar aqui é a importância a ser dada a outros aspectos da execução da amostragem em bola de neve, como os primeiros contatos, a necessidade de explicar ao máximo os objetivos da pesquisa para as sementes e entrevistados, o respeito ao segredo do outro, a preocupação com a boa execução da entrevista, entre outros pontos. Certamente, os

entrevistados indicarão maior número de contatos nos casos em que este considere a pesquisa séria e bem executada, ou seja, a rede de contatos para o desenvolvimento da pesquisa será maior nos casos em que o pesquisador tenha uma postura responsável durante as interações com os entrevistados, sendo, portanto, de suma importância o planejamento minucioso de todas as fases da pesquisa (Vinuto, 2014, p. 217).

Dessa forma, tal abordagem se insere não apenas como um método de amostragem, mas como um caminho para a construção de um conhecimento coletivo que reconhece e valoriza as singularidades das experiências humanas.

Para a estruturação dessa técnica, foram utilizadas duas estratégias: a primeira, por meio da disseminação de convites para participação dos encarregados de educação (que ao final do formulário poderiam autorizar ou não seus filhos a participarem) por meio da plataforma de rede social “facebook”, nomeadamente a partir dos seguintes grupos que foram rastreados pelo investigador:

Quadro 3 – Lista dos grupos presentes na plataforma *facebook* de brasileiros residentes em Portugal distribuídos por distritos.

DISTRITO PORTUGUÊS	LOCALIZAÇÃO NA WEB
Distrito de Aveiro	https://www.facebook.com/groups/brasileirosEmAveiroeRegiao/ https://www.facebook.com/groups/1000611317497848/ https://www.facebook.com/groups/475208200680299/
Distrito de Beja	https://www.facebook.com/groups/1525708177783259/
Distrito de Braga	https://www.facebook.com/groups/1713040555575439/ https://www.facebook.com/groups/1317315221751550/
Distrito de Bragança	https://www.facebook.com/groups/Brasukas.Braganca.Portugal/ https://www.facebook.com/groups/221067601428414/
Distrito de Castelo Branco	https://www.facebook.com/groups/312781966296319/
Distrito de Coimbra	https://www.facebook.com/groups/amigosbrasileirosemcoimbra/ https://www.facebook.com/groups/1234731670335627/
Distrito de Évora	https://www.facebook.com/groups/652932545932992/ https://www.facebook.com/groups/339841870031098/ https://www.facebook.com/groups/2058612394467199/
Distrito de Faro	https://www.facebook.com/groups/848594201984487/

	https://www.facebook.com/groups/907139569327292/ https://www.facebook.com/groups/801757411192226/
Distrito da Guarda	https://www.facebook.com/groups/290184262625160/ https://www.facebook.com/groups/castlevillefanclub/
Distrito de Leiria	https://www.facebook.com/groups/925471717582681/ https://www.facebook.com/groups/457827898267817/
Distrito de Lisboa	https://www.facebook.com/groups/1834450416770219/ https://www.facebook.com/groups/portugaldosbrasileiros/
Distrito de Portalegre	https://www.facebook.com/groups/444036693712592/
Distrito do Porto	https://www.facebook.com/groups/brasileirosnoporto/ https://www.facebook.com/groups/1912117392398683/ https://www.facebook.com/groups/593737441225503/
Distrito de Santarém	https://www.facebook.com/groups/436524390014683/ https://www.facebook.com/groups/438825290443442/ https://www.facebook.com/groups/311252462692106/
Distrito de Setúbal	https://www.facebook.com/groups/574807193061879/
Distrito de Viana do Castelo	https://www.facebook.com/groups/955867064549181/ https://www.facebook.com/groups/4801432396617344/
Distrito de Vila Real	https://www.facebook.com/groups/485559219820853/ https://www.facebook.com/groups/2034391566834705/
Distrito de Viseu	https://www.facebook.com/groups/386473225175520/ https://www.facebook.com/groups/1061127128017415/
Ilha dos Açores	https://www.facebook.com/groups/422425285007256
Ilha da Madeira	https://www.facebook.com/groups/brasileirosnailhadamadeira/

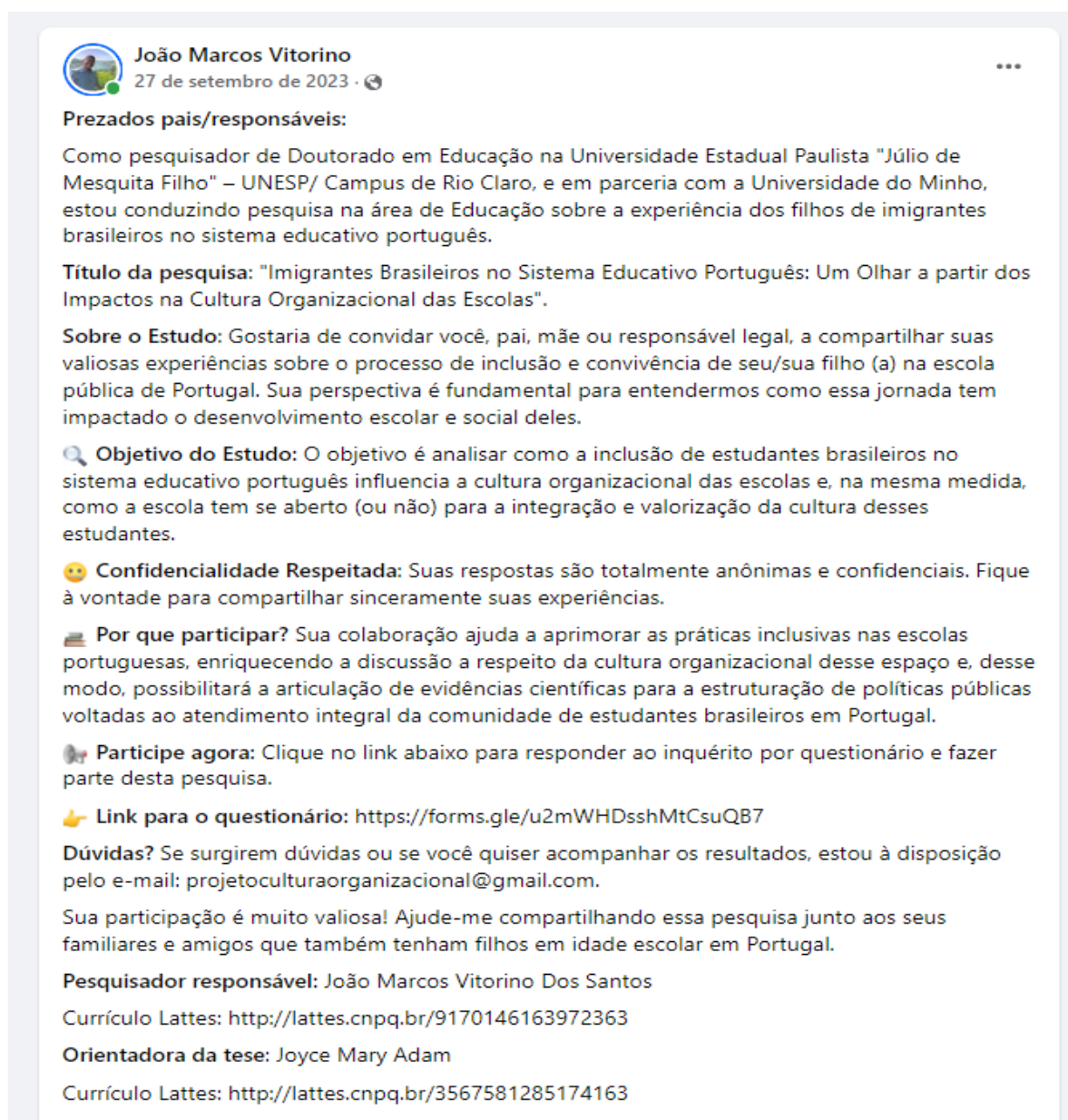
Fonte: Construído pelo autor

No que diz respeito ao convite para a participação na pesquisa, conforme destacado por Marconi e Lakatos (2003, p. 201), foi desenvolvido um texto informativo que apresentava a investigação de forma clara e acessível aos encarregados de educação. Este documento visava não apenas esclarecer a finalidade da pesquisa e

os objetivos que a norteiam, mas também enfatizar a importância da participação dos envolvidos.

Além disso, foi ressaltado que as identidades dos participantes seriam rigorosamente protegidas, assegurando que todos pudessem contar com segurança e confiança. Ao articular esses aspectos, buscou-se não apenas engajar os encarregados de educação, mas também fomentar um ambiente de transparência e respeito, de modo a demonstrar, conforme Vinuto (2014) o caráter de seriedade da investigação.

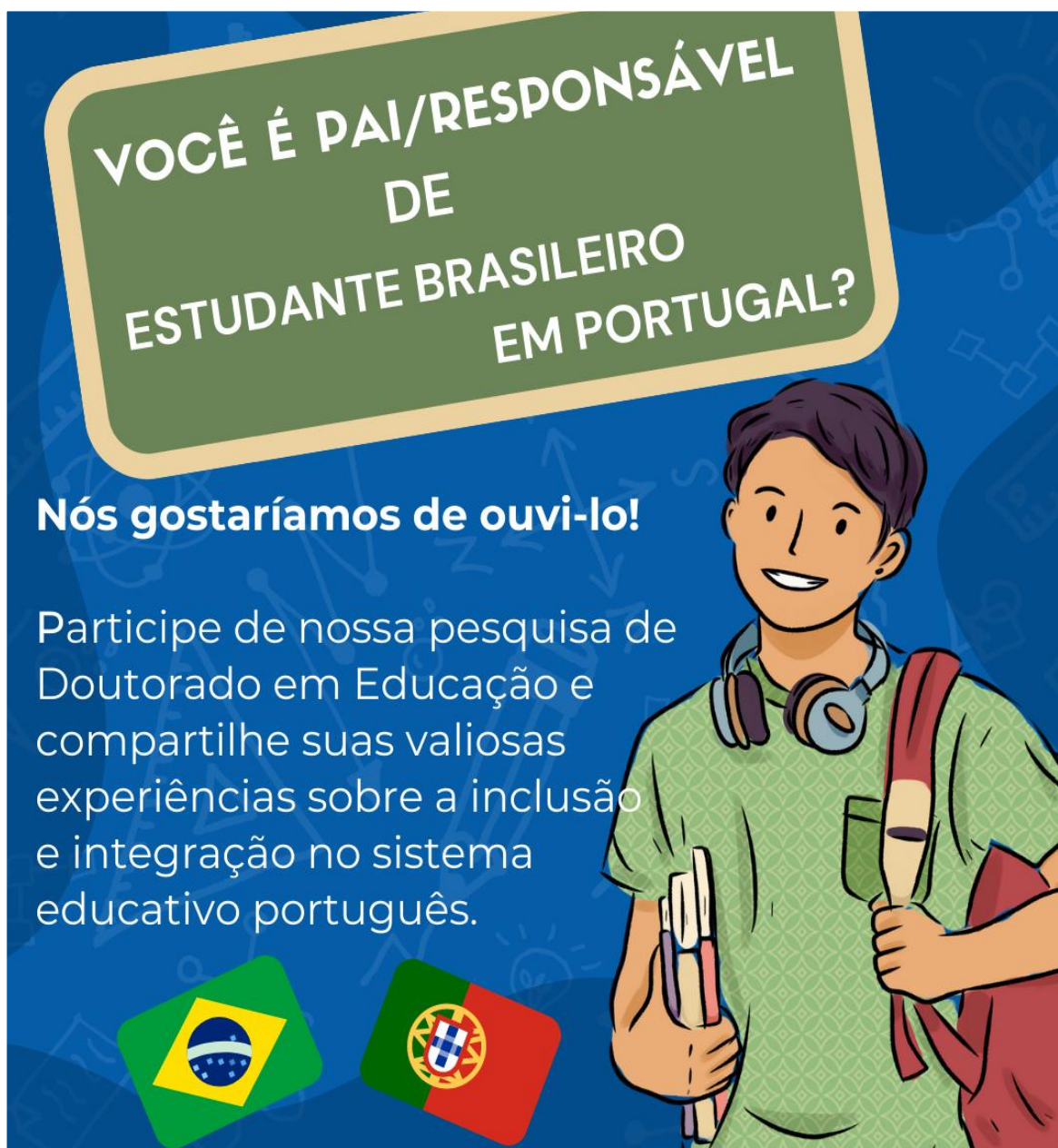
Figura 1 – Print de convite realizado aos encarregados de educação em grupo de brasileiros moradores da cidade de Braga, norte de Portugal.



Fonte: O autor (2024), disponível em: <<https://l1nk.dev/pmlap>>. Acesso em 26 set. 2024.

Logo depois do convite, constava a seguinte ilustração:

Ilustração 2 – Convite destinado aos encarregados de educação para participação na investigação.



Fonte: O autor (2024).

Além da plataforma *facebook*, a pesquisa também foi divulgada pelo perfil @may_fernanda na plataforma de rede social *instagram*, que de acordo com dados do dia 26/09/2024 tinha um alcance de 24,9k pessoas. Tal perfil aborda de maneira humorística os dilemas da população brasileira residente em Portugal, possuindo ampla visualização. Mayara Fernanda, produtora de conteúdo responsável pelo perfil,

realizou a divulgação da pesquisa para seus seguidores no dia 24/09/2023 o que ajudou significativamente no desenvolvimento da investigação.

Em relação a segunda estratégia, direcionada aos diretores de agrupamento e professores, tentou-se o contato pelos Conselhos Gerais, o que não resultou em grande diferença numérica. Assim, o pesquisador passou a rastrear associações de professores, diretores, sindicatos da classe docente, de modo a sensibilizar os dirigentes para a divulgação da investigação, mas muitos respondiam que, devido à grande demanda por colaborações, não ajudariam na divulgação.

Dentre os vários contatos, apenas um respondeu afirmativamente: a Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI). Desse modo, no dia 05/04/2024 foi divulgada a pesquisa para milhares de professores e diretores portugueses por meio do boletim 06/2024.

Ambas as estratégias se provaram muito eficientes. Tanto a recorrente divulgação nas redes sociais, quanto a ajuda auferida pela APEDI favoreceram visibilidade para a pesquisa e fortaleceram a participação de possíveis interessados na temática, conforme exposto na tabela abaixo.

Tabela 1 – Número de respondentes dos inquéritos por questionário antes e depois da utilização da metodologia “bola de neve” (Vinuto, 2014).

Participantes	Antes	Depois	Variação
Encarregados de educação	12	125	+ 941.6%
Estudantes	7	86	+ 1128.5%
Diretores de agrupamento	3	20	+ 566.6%
Professores	17	98	+ 476.4%
Total	39	329	+ 743.5%

Fonte: O autor (2024)

A participação aumentou significativamente, refletindo uma maior robustez e confiabilidade dos dados coletados. Para problematizar e aprofundar as informações obtidas por meio do inquérito por questionário, desenvolveu-se um segundo instrumento de coleta de dados, fundamentado em entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem permite explorar nuances e contextos que os questionários podem não capturar, oferecendo um espaço para que os participantes compartilhem suas experiências de maneira mais detalhada. A seguir, serão apresentadas as especificidades desse instrumento e a forma como foi desenvolvido na investigação.

1.3. 2. Instrumento de coleta de dados: Entrevistas

Utilizada na investigação social, Marconi e Lakatos (2003) definem a entrevista como sendo um “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 195), o que significa que a partir de tal estratégia, efetuam-se trocas simbólicas onde o participante passa a ser considerado fonte privilegiada para possibilitar o acesso ao conjunto de relações sociais evidenciadas pelo objeto de estudo, oferecendo-se assim “explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (Gil, 2002, p. 53).

Definida com o objetivo de aprofundar a discussão evidenciada pelo inquérito por questionário, a entrevista operacionalizada na investigação primou-se por questões semiestruturadas (disponível para consulta no apêndice da tese), onde o “entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 195), sendo que, para isso, estruturou-se antes um guião, contendo as questões que deveriam embasar o encontro, sem contudo, se amarrar à estas de maneira rígida e inflexível.

Essa perspectiva foi encarada na pesquisa de maneira potente pois, a medida em que os participantes atribuíam sentido às suas experiências e refletiam sobre as questões do cotidiano, o pesquisador aproveitava para interpelar questionamentos que potencializaram o conteúdo previamente preparado e aprofundar a entrevista.

Para Marconi e Lakatos (2003), as principais vantagens da utilização de tal estratégia no que se relaciona o desenvolvimento metodológico diz respeito a sua capacidade de atingir diversos públicos, recobrando de sentido desde aqueles sujeitos que não possuem escolaridade, até aqueles que apresentam altas formações. Além disso, destacam a maior flexibilidade, a capacidade de aprofundamento por amostragem, bem como a possibilidade de se conseguir informações mais precisas e relacionadas a realidade dos sujeitos (Marconi; Lakatos, 2003, p. 198)

Enquanto limitações, impõe a “dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes”, o que pode reverberar em incompreensão e na possibilidade de influenciar o participante. Além disso, os autores destacam que, dada a característica de proximidade, pode haver, por vezes, certa indisposição por parte do entrevistado,

bem como possibilidade de “retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 198).

Na presente investigação, os inquéritos por questionário apresentavam ao final de suas perguntas, convite para a participação na entrevista. Assim, caso houvesse disponibilidade, o participante indicava isso em campo específico, preenchendo o número de telefone para posterior contato.

No caso dos estudantes, essa informação não aparecia, sendo que, ao final do inquérito por questionário dos encarregados de educação, constava o seguinte questionamento: “Você autoriza seu/sua filho (a) a responder um questionário sobre a realidade da escola onde ele (a) estuda?”. Tal cuidado, à exemplo da divulgação do inquérito por questionário, teve por princípio assegurar que, em todos os instantes em que se fizesse necessária a participação dos adolescentes, os pais mantivessem a tutela, e por consequente, autorização para efeitos legais.

Do total de pais participantes, 64% (80 sujeitos) não quiseram participar da entrevista, e 40% (50 pais) apresentaram autorização para a participação de seus filhos. Em relação a recusa dos profissionais da educação, estas são mais expressivas. Dos 20 diretores de agrupamento que responderam ao inquérito por questionário, 75% não quiseram participar da entrevista, sendo que apenas 5 dispuseram-se a aprofundar as discussões. Em relação aos professores, dos 98 participantes, 88,8% dos participantes não quiseram participar da entrevista, o que representa um total de 87 sujeitos, sendo que apenas 11 dispuseram-se.

Mas, muito embora alguns dos participantes tenham declarado disponibilidade para participação nas entrevistas, muitos acabaram por desistir ao longo do percurso, não respondendo aos contatos realizados por mensagens de telefone entre os meses de abril a junho de 2024. Desse modo, em meados do final de maio do ano de 2024 foram iniciadas as entrevistas, que contaram com efetiva participação de 16 participantes e foram finalizadas em setembro do mesmo ano.

A dificuldade de captação de dados nas ciências sociais é um desafio amplamente reconhecido pelos pesquisadores. Conforme apontam Minayo (1994), a resistência dos sujeitos em participar de entrevistas ou inquéritos por questionário pode estar associada a múltiplos fatores, como desconfiança, sobrecarga de trabalho, falta de interesse ou, ainda, a complexidade do tema em questão. Além disso, é comum que, mesmo após a obtenção de um compromisso inicial, muitos participantes

desistam ou se afastem ao longo do processo, como observado no presente estudo, e exposto na tabela abaixo:

Tabela 2– Número de respondentes dos inquéritos por questionário que se dispuseram a participar da entrevista, e número total de entrevistados.

<i>Participantes</i>	<i>Inquérito por questionário</i>	<i>Disponibilidade para a entrevista</i>	<i>Entrevistados de fato</i>
Encarregados de educação	125	45	6
Estudantes	86	50	5
Diretores de agrupamento	20	5	3
Professores	98	11	2
Total	329	111	16

Fonte: O autor (2024)

Os números apresentados revelam desafios significativos na operacionalização de pesquisas sociais, especialmente quando se trata de obter a participação voluntária em entrevistas aprofundadas. A elevada taxa de recusa, tanto entre pais quanto entre profissionais da educação, é um fator preocupante, tendo em vista que a temática que mobiliza a tese vai ao encontro de uma realidade vivenciada por estes sujeitos.

As entrevistas desenvolveram-se em ambiente virtual, por meio da utilização da ferramenta *Google Meet*, sendo que, para isso, os participantes receberam convites em suas caixas de e-mail, e à posteriori, com data/horário agendado, de acordo com a disponibilidade do participante, foram estruturados os encontros.

Os relatos foram gravados exclusivamente em áudio, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes. Antes do início de cada encontro, foi solicitada a autorização expressa dos mesmos, garantindo que os dados seriam arquivados e analisados estritamente para fins científicos. Após a realização das entrevistas, os arquivos de áudio foram processados por meio da ferramenta *TurboScribe* (<https://turboscribe.ai/pt/>), utilizada para realizar a transcrição literal das falas e conferir maior agilidade nesse processo.

Com a transcrição concluída pelo aplicativo, o pesquisador procedeu à leitura completa do material, onde realizou a correção de eventuais trechos que não foram captados, seguida da categorização dos dados. Esse processo foi orientado pelas categorias e unidades de análise previamente desenvolvidas na seção 4 deste estudo,

garantindo que as informações fossem organizadas e interpretadas de acordo com o referencial teórico estabelecido à priori.

Após a leitura integral do material transcrito, o investigador realizou um processo minucioso de categorização, assegurando que as falas dos participantes fossem distribuídas conforme as unidades de análise estabelecidas. Essa etapa foi fundamental para identificar padrões, relações e discrepâncias entre os dados, permitindo uma análise mais aprofundada e coerente com os objetivos da pesquisa.

Por fim, com base nas falas dos sujeitos, foi realizada a construção detalhada dos perfis dos participantes, um procedimento essencial para elucidar as características individuais de cada um, contextualizando suas experiências e percepções dentro da pesquisa. Esse processo de criação dos perfis não apenas permitiu uma melhor compreensão das particularidades de cada sujeito, mas também contribuiu para a humanização da análise, destacando as trajetórias pessoais, os desafios enfrentados e as motivações que influenciaram suas respostas.

Quadro 4 – Detalhamento do perfil dos estudantes participantes das entrevistas.

PARTICIPANTES	DETALHAMENTO DO PERFIL
Estudante #1	O entrevistado é um jovem de 19 anos, natural de Salvador, Bahia, que está em Portugal há três anos. Ele mora com seus pais próximo à Lisboa, sendo que seu pai é advogado de formação (mas atua como caminhonista) e sua mãe trabalha na área de administração. Seu pai mudou-se para Portugal cinco anos antes, motivado por melhores oportunidades. A família reuniu-se em Portugal em meio à pandemia de Covid-19, buscando melhores condições de vida. Em relação ao seu projeto de vida, o entrevistado está prestes a ingressar no ensino superior e pretende cursar Direito.
Estudante #2	A entrevistada é uma jovem de 18 anos, natural de Pirituba, um bairro da Grande São Paulo, que está morando em Portugal desde 2022. Ela se mudou para Lisboa com sua mãe e seu padrasto, inicialmente como turistas, e depois aplicaram para a manifestação de interesse para residir no país. Seu padrasto trabalha como pintor em Portugal, já sua mãe trabalha como autônoma, prestando serviços de home office para empresas brasileiras. Foi aprovada no vestibular da Universidade de Nova de Lisboa.
Estudante #3	O entrevistado é um jovem de 14 anos, natural de Piracicaba, interior de São Paulo, que se mudou para Portugal em 2022 junto com seus pais. Ele morou em várias cidades, incluindo Porto e Balazar, antes de se estabelecer na região de Aveiro. Morou por um ano e oito meses em Portugal, período no qual enfrentou alguns desafios de adaptação. A mudança ocorreu inicialmente como turistas, mas a família conseguiu regularizar sua permanência e começou a trabalhar: sua mãe em comércios e seu padrasto em fábricas. O retorno ao

	Brasil foi motivado por questões familiares, como a saúde de seu avô. A família planeja retornar para Portugal.
Estudante #4	A entrevistada é uma jovem de 16 anos, vinda de Fortaleza, Ceará. Há um ano, ela se mudou para Portugal junto com sua mãe, que trabalha como cozinheira no setor da restauração na cidade de Braga. A decisão de sair do Brasil não foi algo que desejava. No entanto, a situação econômica da família pesou. Sua mãe, buscando uma estabilidade financeira que parecia impossível de alcançar no Brasil, decidiu buscar novas oportunidades e trabalhar em Portugal, e a entrevistada, ainda menor de idade, teve que acompanhar essa mudança.
Estudante #5	A estudante tem 16 anos, passou a infância no Brasil, na Bahia. A mãe migrou para Portugal sozinha, período no qual morou com seu pai em João Pessoa enquanto sua mãe se estabilizava em Portugal. Em novembro do ano anterior à entrevista, a estudante se mudou para Portugal, em Lisboa, acompanhando sua mãe com o objetivo de concluir seus estudos e aproveitar as oportunidades educativas que o país oferece.

Fonte: Construído pelo autor com base nas informações prestadas pelos participantes.

Quadro 5 – Detalhamento do perfil dos encarregados de educação participantes das entrevistas.

PARTICIPANTES	DETALHAMENTO DO PERFIL
Mãe #1	A entrevistada é uma mãe brasileira que se mudou para Portugal em outubro de 2022 com o marido e os dois filhos, um menino e uma menina de sete e cinco anos, respectivamente na cidade de Viana do Castelo. A família veio de Florianópolis, Santa Catarina, motivada pela oportunidade de a entrevistada realizar seu mestrado em Portugal. Além do objetivo acadêmico, a mudança também foi impulsionada pelo desejo de proporcionar às crianças uma experiência cultural mais rica, envolvendo viagens e contato com uma nova cultura.
Mãe #2	A entrevistada é uma mãe solo brasileira que vive em Óbidos, com seu filho de seis anos. Originalmente da cidade de São Paulo, ela se mudou para a Irlanda antes de se estabelecer em Portugal há quase quatro anos devido a questões burocráticas relacionadas ao visto. Seu filho nasceu na Irlanda e a mudança para Portugal foi motivada pela facilidade relativa a regularização da migração em comparação com outros países europeus para aqueles que não possuem cidadania europeia. Atualmente, trabalha em meio período na área de atendimento ao cliente em tecnologia, tendo mudado de profissão após deixar seu emprego anterior em uma produtora de vídeo no Brasil.
Mãe #3	A entrevistada mudou-se para Portugal com o marido e três filhos, de São José dos Campos, devido a transferência profissional do marido, que já trabalhava no Brasil para uma empresa em Portugal na área de tecnologia. Atualmente a família vive na região da Serra da Estrela. De classe média, a família buscava uma vida em um lugar mais seguro e estável, o que foi um fator motivador para a mudança.

Mãe #4	A entrevistada se mudou para Portugal há três anos, junto com seu marido e sua filha, e atualmente vivem na cidade do Porto. Ela é oriunda do Nordeste do Brasil e sua mudança foi motivada por uma proposta de trabalho recebida pelo marido, que atua como programador. Apesar de ter formação e experiência na área da educação no Brasil, a entrevistada enfrenta dificuldades para ingressar em sua área de atuação em Portugal. Atualmente, trabalha em uma empresa de inventários.
Mãe #5	A entrevistada mudou-se para Portugal após a pandemia, buscando melhores oportunidades tanto para sua filha quanto para si mesma. Antes de ir para Portugal, ela morava na Bahia, Brasil, onde abriu um restaurante, mas acabou vendendo o negócio devido às dificuldades impostas pela pandemia. Classificando-se como classe média baixa, decidiu migrar para garantir uma educação de qualidade para sua filha e melhores condições de vida. Inicialmente foi para Portugal como turista e enfrentou os desafios de legalizar sua documentação. Durante esse tempo, trabalhou em diversos empregos, como limpeza e condução de veículos, até conseguir documentação e atuar em uma empresa de contact center. Atualmente, ela mora em uma freguesia perto de Lisboa, onde divide uma casa com um brasileiro e o filho dele.
Pai #1	O entrevistado é um pai solo que se mudou para Portugal há três anos, vindo da região dos Lagos, no Rio de Janeiro, onde viveu por 23 anos. Ele é pai de três filhos: duas meninas e um menino. A mudança para Portugal foi motivada pela busca por um ambiente mais seguro e por melhores oportunidades educacionais para os filhos, uma vez que ele observou o aumento da violência e do tráfico de drogas na região onde vivia no Brasil. Antes de se mudar, ele residiu brevemente no Paraguai, onde seus filhos foram alfabetizados em espanhol. A mudança para Portugal, portanto, também foi uma tentativa de simplificar a transição escolar e cultural para as crianças. Atualmente reside em Santarém.

Fonte: Construído pelo autor com base nas informações prestadas pelos participantes.

Quadro 6 – Detalhamento do perfil dos Diretores de agrupamento participantes das entrevistas.

PARTICIPANTES	DETALHAMENTO DO PERFIL
Diretora #1	A diretora do agrupamento de escolas localizado em Guimarães, Portugal, possui uma formação acadêmica extensa, incluindo uma pós-graduação em Ciências do Ambiente e um mestrado em Administração. Ela exerce sua função em um agrupamento grande, que compreende desde o pré-escolar até o ensino secundário, incluindo-se aí o ensino de jovens e adultos, administrando cerca de 238 professores e 74 funcionários.
Diretor #2	O diretor do agrupamento de escolas em Paço Ferreira, Portugal, é um profissional com uma longa carreira na educação. Licenciado em Ensino de Português e Francês pela Universidade do Minho, ele iniciou sua trajetória como professor em 1994 e, ao longo de 30 anos, desempenhou diversas funções administrativas. Atualmente, dirige uma escola com aproximadamente 1.644 alunos, 184 professores e 48 funcionários não docentes, abrangendo do 7º ao 12º ano e oferecendo ensino também em estabelecimentos prisionais.

Diretor #2	O diretor do agrupamento de escolas em Lisboa, Portugal, possui uma experiência vasta na área educacional, sendo professor há 30 anos. Foi convidado a integrar uma equipe de direção escolar após uma década de atuação docente. Durante nove anos, ocupou diversos cargos de direção, incluindo adjunto e subdiretor. Após uma pausa de oito anos para retornar à sala de aula, ele se candidatou novamente ao cargo de diretor em outro agrupamento, onde atua há cinco anos. Seu agrupamento de escolas atende apenas o primeiro ciclo, e é considerado pequeno, segundo o mesmo.

Fonte: Construído pelo autor com base nas informações prestadas pelos participantes.

Quadro 7 – Detalhamento do perfil dos professores participantes das entrevistas.

PARTICIPANTES	DETALHAMENTO DO PERFIL
Professor #1	O participante da pesquisa é um professor com uma trajetória de 36 anos de carreira, tendo iniciado sua atuação docente em 1988. É professor de Português e já lecionou Latim em turmas do ensino secundário, mas atualmente se dedica a turmas do ensino básico, abrangendo os 7º, 8º e 9º anos. Durante sua carreira, passou por diversas escolas na região do Norte de Portugal, incluindo Viana do Castelo e Famalicão, e atualmente leciona em uma escola situada entre essas cidades, próxima à aldeia onde reside, na zona rural de Barcelos.
Professora #2	A participante da pesquisa é uma professora com 34 anos de serviço na área da Educação. Atua como professora de Geografia e também exerce o cargo de Presidente do Conselho Geral do segundo maior agrupamento de escolas de Portugal situado na região de Lisboa.

Fonte: Construído pelo autor com base nas informações prestadas pelos participantes.

A pluralidade dos perfis apresentados revela uma rica diversidade de experiências, origens e contextos de vida que contribuem significativamente para a discussão da pesquisa. A variedade dos participantes – desde jovens estudantes até pais, diretores e professores – permite uma visão abrangente sobre as diferentes trajetórias migratórias e educacionais, além de oferecer múltiplas perspectivas.

De acordo com estudiosos do campo da metodologia científica (Minayo, 1994; Flick, 2009), essa pluralidade de narrativas é essencial em uma pesquisa qualitativa, onde o foco não está no número de participantes, mas sim na profundidade das análises que podem ser extraídas das interações e contextos individuais.

Nessa direção, tendo em vista o panorama metodológico, onde se delinearam as escolhas/dificuldades evidenciadas durante o processo, os dados foram analisados à luz da contribuição de autores que refletem de maneira aprofundada sobre tal dinâmica, sendo que a apresentação desse processo será realizada na quinta seção.

2. MIGRAÇÃO: DINÂMICAS HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS ANALÍTICAS

Nesta seção, procederemos à análise das dinâmicas migratórias com o intuito de compreender esse processo à luz das transformações sociais. Dessa maneira, conferimos ênfase à análise de um processo multifacetado, ambíguo, complexo e permeado por regulamentações jurídicas mediante uma realidade sociológica instigante do ponto de vista da análise da realidade, mas que nem sempre é considerada para a contemplação das necessidades dos migrantes.

Desse modo, refletir sobre os fluxos de migração implica a necessidade de desvelar os movimentos humanos por meio da análise de um contexto mais abrangente, a fim de compreender: a) motivações e perspectivas; b) processos históricos que fundamentam os impulsos migratórios; c) políticas que permeiam o cenário, bem como os conflitos e tensões presentes nesse contexto. A compreensão desses movimentos somente pode ser alcançada por meio de uma análise multidimensional da realidade na qual os indivíduos estão inseridos.

Inicialmente, discute-se o complexo panorama das migrações no século XXI, enfatizando a necessidade de novas abordagens teóricas e metodológicas para entender os fluxos de pessoas no tempo-espaço. Critica-se a teoria neoclássica, em função de sua visão simplista e economicista, e propõe-se uma análise que considera as interseções entre fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Além disso, destaca-se a importância de reconhecer a diversidade das modalidades migratórias e a necessidade de políticas mais inclusivas e compreensivas, que reflitam a realidade multifacetada dos migrantes em um mundo globalizado

Posteriormente, realiza-se a análise sobre os determinantes político-sociais que configuraram a Europa como um destino para migrantes. Nesse sentido, aborda-se o conceito de “crise migratória”, reconfigurando-se o termo à luz das transformações histórico-sociais, para a compreensão de uma “migração de crise”.

Por fim, à luz das questões político-sociais, emerge a discussão sobre a inclusão de cidadãos brasileiros na comunidade portuguesa, com o propósito de refletir sobre as modalidades migratórias, os distintos perfis de migrantes, bem como as diferentes representações que são atribuídas a este grupo, de modo a analisar as tensões e contradições presentes em tal processo.

2.1. Modalidades migratórias internacionais: Um olhar para a diversidade de fluxos na era das mobilidades.

No Século XXI, intensifica-se a diminuição da distância entre fluxos de pessoas, lugares, informações, mercadorias (Almeida; Baeninger, 2013), formatando uma nova ordem mundial onde, apesar da rigidez do controle fronteiriço por parte dos países mais ricos, o espaço adquire uma dimensão internacionalizada, o que, por sua vez, demanda a compreensão das modalidades migratórias para análise de tal cenário.

A análise das múltiplas dinâmicas relacionadas aos processos migratórios têm exigido, por um lado, a reconfiguração metodológica de tal processo, de maneira a interpretar com acuidade os movimentos realizados tanto numa perspectiva micro quanto macro, bem como tem impulsionado a compreensão do espaço-tempo numa perspectiva mais ampla, e, portanto, relacionada aos novos fluxos internacionais de pessoas decorrentes dos diversos cenários históricos do século XXI (Almeida; Baeninger, 2013, p. 23). Desse modo, no tabuleiro teórico onde se convencionam as perspectivas em torno da compreensão da temática, esmiúçam-se possibilidades para a análise do fenômeno, sendo factível a existência de compreensões díspares.

Nesse sentido, os diferentes recortes epistemológicos visam, por um lado, atender a demandas específicas, de grupos particulares, que buscam interpretar a mobilidade dos sujeitos a partir do seu campo disciplinar.

Nessa direção, uma das abordagens de análise do fenômeno encara a existência de três processos distintos: a imigração (caracterizada pelo deslocamento de indivíduos para um país distinto do seu de origem, com posterior estabelecimento de residência e integração na cultura do país anfitrião), a emigração (consistindo na partida do país de origem, com a perspectiva de se tornar imigrante em uma nação estrangeira) e, por fim, a migração (uma esfera mais abrangente que engloba uma gama diversificada de fluxos migratórios que coexistem e se entrelaçam com as vivências dos sujeitos (Golgher, 2004, p. 7-8).

Todavia, muito embora por um tempo tal articulação esquemática (e, portanto, fragmentada) tenha procurado dar vazão a compreensão dos deslocamentos dos sujeitos, atualmente compartilha-se a perspectiva de que o tema da migração é complexo, multifacetado e atravessado por dinâmicas, estas mesmas

transdisciplinares, o que, por sua vez, inviabiliza uma noção estagnada do campo. Para Sayad (1998):

[...] a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico; [...] ele [o espaço] é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente [...]. Cada uma dessas especificações e cada uma das variações dessas mesmas especificações podem ser objeto de uma ciência particular (Sayad, 1998, p. 15).

Do ponto de vista teórico, Castles e Miller (1998) chamam a atenção para o fato de que, ainda há, a tendência de estudiosos analisarem os fenômenos da migração a partir de uma perspectiva do equilíbrio econômico neoclássico²¹, que enfatiza as teorias de *push-pull*, onde há fatores que “empurram” os sujeitos, tais como crescimento demográfico, baixos padrões de vida, falta de oportunidades econômicas e repressão política, enquanto que os fatores que “puxam” são consolidados por demandas de trabalho, disponibilidade de terra, boas oportunidades econômicas e políticas (Castles; Miller, 1998, p. 20).

Atualmente, tal explicitação tem sido reconfigurada pela compreensão de que o processo migratório deve considerar a importância de se incitar “[...] um olhar interdisciplinar para apreendermos sua complexidade e, ao mesmo tempo, sua especificidade” (Almeida; Baeninger, 2013, p. 24).

O problema que reside na abordagem Neoclássica é que, ao apregoar uma visão essencialmente individualista ao ato de migrar acaba por se restringir a um patamar a-histórico. Dessa forma, a busca sempre se voltará, em última instância, para o caráter financeiro, mobilizando os sujeitos a identificarem os lugares mais lucrativos. Todavia, tal movimento analítico se mostra simplista, pois “a ideia de migrantes individuais que fazem escolhas livres que não apenas 'maximizar seu bem-estar', mas também levar a um 'equilíbrio mercado' (Borjas, 1989, p. 482) está tão

²¹ De acordo com Castles e Miller (1998, p. 20), tal concepção está enraizada na perspectiva de Ravenstein, e de estudiosos do final do século XIX, que adotam a compreensão de que a migração é predominantemente motivada por fatores econômicos. Ravenstein argumentou que as pessoas migram para melhorar suas condições de vida, sendo atraídas por oportunidades de emprego e melhores salários em áreas mais desenvolvidas, enquanto são repelidas por condições adversas em suas regiões de origem. No entanto, essa teoria é frequentemente criticada por sua simplificação excessiva, pois ignora aspectos sociais, culturais, políticos e ambientais que também influenciam os movimentos migratórios. Além disso, a teoria não considera as complexidades das redes sociais e familiares, que desempenham um papel crucial na decisão de migrar, nem aborda adequadamente as dinâmicas de migração forçada, como a de refugiados, que não migram por razões econômicas, mas por necessidade de segurança e sobrevivência (Castles; Miller, 1998, p. 20).

distante da realidade histórica que tem pouco valor explicativo” (Castles; Miller, 1998, p. 22).

Se por um lado a perspectiva Neoclássica enfatiza de maneira muito radical que o movimento de migração está relacionado, prioritariamente, às questões econômicas, recaindo sobre o sujeito a decisão unilateral de mudança, Castles e Miller (1998) avaliam que a abordagem histórico-estruturalista, embora tributária de uma corrente crítica, enfatiza de maneira demasiada os interesses do capital como fator determinante que propicia o processo de migração.

Nessa seara, ambas as teorias, no entanto, relativizam ao desconsiderar as interfaces entre as microestruturas e as macroestruturas, para quem os fatores pessoais e as políticas de ordem mundial concorrem como sendo atributos igualmente importantes para a articulação dos fluxos migratórios (Castles; Miller, 1998, p. 21-23).

Desse modo, e considerando o pressuposto de que “falar de imigração é falar da sociedade como um todo” (Sayad, 1998, p. 16), torna-se salutar ampliar a compreensão dos deslocamentos, assumindo-se, assim, a ideia de modalidades migratórias como eixo central para a profusão da discussão teórica.

Assim, “[...] se a migração é um fato social completo e o pesquisador aceita o limite de apreensão da realidade social pela ciência [...]”, a questão passa a ser então “incorporar essa dificuldade de forma consciente e explícita na pesquisa, definindo as dimensões a serem incorporadas para a análise do fenômeno migratório” (Almeida; Baeninger, 2013, p. 24-25).

A pertinência do conceito de modalidades migratórias tem sido amplamente debatida entre estudiosos das ciências sociais e das migrações. Castles e Miller (1998) destacam a importância de reconhecer as diferentes formas de migração para compreender a complexidade e a diversidade das experiências migratórias. Argumentam, nesse sentido, que as modalidades de migração — como migração forçada, laboral, familiar e estudantil — são essenciais para identificar as motivações, condições e impactos específicos que caracterizam cada tipo de movimento (Castles; Miller, 1998, p. 22).

Além disso, a teorização das modalidades migratórias deve ser constantemente revisitada à luz das mudanças socioeconômicas e políticas globais. Sassen (1998), em sua análise sobre a globalização e a migração, enfatiza que as transformações nas economias mundiais e nas políticas de fronteiras alteram continuamente as

dinâmicas migratórias, tornando obsoletas as classificações rígidas (Sassen, 1998, p. 36).

A autora argumenta que as modalidades de migração não podem ser entendidas isoladamente, pois frequentemente coexistem e se entrelaçam, como no caso de trabalhadores migrantes que também são refugiados ou de estudantes internacionais que se tornam parte da força de trabalho local. Portanto, uma abordagem crítica deve considerar a fluidez e a interconexão dessas modalidades para evitar análises reducionistas.

Em seu sistema-mundo, Wallerstein (2004), sugere que as migrações devem ser vistas como parte de um sistema mais amplo de desigualdades globais, onde as pessoas se movem não apenas por escolhas econômicas, mas também em busca de dignidade e justiça (Wallerstein, 2004, p. 78). Reconhecer a origem/trânsito/destino do deslocamento dos migrantes e as complexas redes de suporte e opressão em que estão inseridos é crucial para uma compreensão mais holística das migrações.

Desse modo, insta salientar a importância do estudo das modalidades migratórias como possibilidade de análise desse processo, seja por sua constante consideração aos sujeitos históricos e o respeito aos inúmeros fatores que podem incidir ao processo de migração, seja por sua visão de amplitude de análise social.

O estudo das migrações, nesse sentido, demonstra complexidade analítica, pois implica: a) compreender a dimensão político-social-econômica-cultural do processo tanto no contexto de origem, quanto no contexto de trânsito e destino; b) estabelecer análise densa a respeito do perfil dos migrantes internacionais, visto que, qualquer categorização esquemática pode recobrir de estereótipos a análise da realidade; c) compreender que, as dimensões de análise são fundamentalmente importantes para a apreensão do processo, uma vez que estas "emprestam" suas lentes ontológicas, e estas favorecem ora um olhar para a completude, ora para a fragmentação histórica, resultando daí a importância de se estabelecer a compreensão do caráter interdisciplinar da investigação que centra-se na migração.

Desse modo, torna-se imperativo propor reflexão acerca das "causas" e os "motivos" que operam os fluxos de pessoas, movimento este associado à uma perspectiva macro e microestrutural (Almeida; Baeninger, 2013, p. 23). Ou seja, por um lado, observa-se os condicionantes sociais que tornam um sujeito um possível migrante internacional de acordo com a espacialidade que ocupa, mas, por outro, avalia-se os fatores pessoais que influenciam a decisão de migrar.

Trata-se, nesse sentido, de pensar de maneira articulada a "conciliação entre ação e estrutura", reforçando, também, o papel do sujeito nesse processo, pois "[...] é neste ponto que - mesmo partindo de uma perspectiva histórico-estrutural como a de Singer - se pode reivindicar o "papel" do agente individual numa teoria migratória" (Almeida; Baeninger, 2013, p. 25). Para as autoras, é fundamental que a discussão a respeito leve em consideração tais particularidades, uma vez que:

A dinâmica dos fluxos e as formas de instalação apresentam especificidades de acordo com o tipo de migrante, a modalidade da migração e a forma de inserção na sociedade receptora. As regras políticas, econômicas e sociais não são as mesmas para todos os perfis de migrantes, portanto, consequentemente as práticas e os mecanismos envolvidos no projeto e na realização da migração não serão idênticos. A observação de um fluxo migratório hoje pode mais facilmente resultar em uma análise fragmentada, incapaz de apreender o fenômeno em termos de sua totalidade, quando se ignora esse cenário. Assim como uma concepção muito restrita de migração significa a desconsideração de formas importantes de mobilidade, os critérios para tipificar os deslocamentos também precisam ser cuidadosamente selecionados com o intuito de minimizar os prejuízos analíticos. A definição das modalidades migratórias precisa estar em sintonia com a particularidade do fenômeno a ser pesquisado, pois sua função é oferecer uma ferramenta à análise, não deve ser concebida para ser abstrata, nem universal: o valor explicativo da tipologia adotada deve fazer face ao contexto investigado. Frente ao fenômeno da globalização, os tipos de modalidades migratórias devem ser capazes de diferenciar as formas, os fatores e os objetivos das mobilidades de forma a contemplar a multiplicidade dos deslocamentos (Almeida; Baeninger, 2013, p. 32).

Nessa direção, a simplificação proposta pela teoria Neoclássica a respeito da premência do fator *push-pull* em relação a auferição de ganhos econômicos é tanto limitada quanto incompleta, pois apresenta de maneira esquemática parte da motivação pessoal dos migrantes. Assim, outros fatores sociais precisam ser incluídos no bojo de discussão a respeito dos motivos relacionados à decisão de migrar, recaindo, nesse sentido, a importância de se repensar essas dicotomias.

Nessa direção, "as intempéries vividas por aqueles que estão dispostos a entrar ilegalmente nos EUA, não seriam aceitas se o que estivesse em jogo fosse "apenas" um salário maior" (Almeida; Baeninger, 2013, p. 26), o que por sua vez reforça que existem outras questões que favorecem tal processo. Desse modo, os fatores subjetivos ganham força na arena de discussão das novas modalidades migratórias, uma vez que a explicação dos fatores de expulsão quanto os de atração já não são ferramentas heurísticas que podem dar conta da complexidade desse movimento.

É importante destacar que esse papel social está em constante movimento de análise, sendo acompanhada por discussões que articulam duas premissas em confronto: por um lado as categorias jurídicas que visam classificar os migrantes, e de outro a realidade sociológica contemporânea.

Para Almeida e Baeninger, (2013) tal movimento, que se demonstra como sendo um desafio epistemológico, “passa pela tarefa de compreender a sociedade de origem e de destino, bem como das relações que se estabelecem entre elas” de modo que sejam fomentadas significações em diversos campos disciplinares como “[...] na antropologia, na sociologia, na demografia, na história, na ciência política” (Almeida e Baeninger, 2013, p. 25).

A crítica à judicialização desse processo se deve ao fato de que as leis formuladas, via de regra por países que possuem monopólio econômico, desconsideram a diversidade de realidades, tentando acomodar em caixas uniformes, situações que são, por vezes díspares. Desse modo, o sistema jurídico tende a classificar os migrantes em termos estanques como "refugiados", "migrantes econômicos" ou "migrantes ilegais", ignorando as sobreposições e nuances dessas identidades (Wenden, 2023). Esta abordagem não apenas simplifica uma realidade multifacetada, mas também desumaniza os indivíduos ao reduzi-los a meros rótulos legais.

A realidade sociológica dos migrantes de hoje é muito mais complexa e diversificada do que essas categorias legais podem acomodar. Em um mundo globalizado, as razões para migrar são muitas vezes interligadas e multifatoriais (Sayad, 1998). Um indivíduo pode ser ao mesmo tempo um refugiado fugindo de perseguição política e um migrante econômico buscando melhores condições de vida. As categorias jurídicas falham em reconhecer essas intersecções, resultando em políticas de migração que são inadequadas e, muitas vezes, injustas (Wenden, 2023). Esta falta de compreensão e flexibilidade na legislação agrava a vulnerabilidade dos migrantes, que se encontram presos em lacunas legais que não refletem suas realidades. Nessa direção, Wenden (2023) propõe uma provocação:

Muitas mulheres que chegam através de procedimentos de reagrupamento familiar estão a entrar no mercado de trabalho: deveriam então ser categorizadas em termos de reagrupamento familiar ou migração laboral? Os menores não acompanhados são frequentemente considerados “ilegais” quando atingem a idade de 18 anos. Alguém que entra num país como migrante irregular, mas cujo nível de qualificação o ajuda a obter um estatuto

legal, pode então entrar no mercado de trabalho qualificado e talvez adquirir cidadania. A que categoria deve ser atribuídos? (Wenden, 2023, p. 16, tradução nossa²²).

O descompasso entre as categorias jurídicas e a realidade sociológica tem consequências reais para os migrantes. As políticas restritivas baseadas em categorias desatualizadas podem levar a deportações injustas, negação de asilo e uma série de violações de direitos humanos. Além disso, a estigmatização dos migrantes como "ilegais" ou "indesejáveis" alimenta a xenofobia e o racismo, criando um ambiente hostil e perigoso para aqueles que buscam refúgio ou uma nova vida. Essa desconexão revela uma falha fundamental em nossas sociedades: a incapacidade de visualizar os migrantes como seres humanos complexos e dignos de respeito e proteção. Assim sendo:

Os migrantes internacionais podem pertencer a uma de várias categorias, num contexto de categorizações confusas e de fluxos migratórios mistos. Os trabalhadores estrangeiros constituem o maior grupo, embora em países de imigração antigos, como os EUA e alguns países europeus, o reagrupamento familiar constitua o maior grupo. Há um número crescente de estudantes internacionais, bem como de refugiados. Podemos distinguir entre migração voluntária (trabalho, reagrupamento familiar, estudos) e migração forçada (refugiados, pessoas deslocadas ambientalmente) e observar padrões no que diz respeito ao género dos migrantes (no geral, homens e mulheres representam 52% e 48% dos migrantes internacionais); idade (migrantes seniores, economicamente activos e menores), o seu grau de qualificação (migrantes em geral, qualificados e não qualificados) e o seu estatuto legal ou irregular. Contudo, a crescente globalização da migração está a tornar cada vez mais difícil distinguir entre alguns perfis, especialmente entre migrantes voluntários e forçados (Wenden, 2023, p. 16, tradução nossa²³).

²² Trecho original: "Many women arriving through family reunification procedures are entering the labour market: should they then be categorised in terms of family reunification or labour migration? Unaccompanied minors are often considered to become "illegal" when they reach the age of 18. Somebody who enters a country as an irregular migrant, but whose level of qualification helps them to gain a legal status may then enter the skilled labour market and perhaps acquire citizenship. To which category should they be assigned?"

²³ Trecho original: "International migrants may belong to one of several categories, in a context of blurred categorisations and mixed migration flows. Foreign workers make up the largest group, although in old immigration countries, such as the US and certain European countries, family reunification makes up the largest group. There are increasing numbers of international students, as well as refugees. We can distinguish between voluntary migration (work, family reunification, studies) and forced migration (refugees, environmentally displaced persons), and observe patterns with regard to the gender of migrants (overall, men and women make up 52% and 48% of international migrants respectively), age (senior, economically active, and minor migrants), their degree of qualification (broadly, skilled and unskilled migrants), and their legal or irregular status. However, the increasing globalisation of migration is making it more and more difficult to distinguish between some profiles, especially between voluntary and forced migrants".

Castles e Miller (1998, p. 20-29) avaliam as políticas migratórias com base na centralidade do conceito da cidadania associada a questão do multiculturalismo. Para os autores, tributários de uma concepção sociológica crítica, a negociação das identidades reflete questões relacionadas ao pertencimento do grupo social, o que por sua vez respinga na formulação das políticas migratórias.

É fruto dessa noção a situação australiana, onde um assentamento inicial majoritariamente branco, composto por britânicos, cede lugar a negociação (forçada) dos direitos dos aborígenes, e posteriormente, a incorporação de migrantes não brancos de outros lugares do mundo. Essa substancial alteração de uma “Austrália branca” possibilita-nos pensar na problematização de quais sujeitos pertencem a este espaço (Wenden, 2023, p. 17).

Desse modo, torna-se imperativo repensar as categorias jurídicas à luz das transformações sociais contemporâneas, de modo que reflitam com assertividade (ou a partir de um nível de proximidade maior) os desafios sociológicos atuais. Isso requer, por um lado, a estruturação de políticas internacionais que não dicotomizem os sujeitos, estigmatizando-os em categorias, e por outro, a compreensão holística e humanizada dos migrantes a partir da centralidade do conceito das modalidades.

A identificação de que a migração é um fenômeno multifacetado inspirou estudiosos a desenvolverem os conceitos de campo migratório e espaço migratório Almeida e Baeninger (2013, p. 29). Essas noções permitem uma reconstituição dos trajetos e das estruturas formadas pelos fluxos migratórios, que se mantêm relativamente constantes, considerando a origem/trânsito/destino dos migrantes.

De acordo com Simon (2002), esses novos termos surgiram como uma resposta à insatisfação teórica com os conceitos tradicionais de migração, fluxos migratórios e populações migrantes, considerados insuficientes para englobar as complexas relações espaciais inerentes aos processos migratórios.

A maior complexidade dos itinerários migratórios e a ampliação dos pontos de partida, chegada e trânsito dos migrantes exigiam uma nova abordagem teórica. O conceito de campo migratório, como espaço relacional dos migrantes, permite uma análise de um espaço social transnacional, estruturado pelos fluxos de migrantes de uma mesma origem (Almeida; Baeninger, 2013).

É a partir da compreensão desses múltiplos aspectos que Almeida e Baeninger (2013, p. 30) entendem que “se os conceitos são instrumentos heurísticos do fazer científico, possuem papel-chave nas análises e devem ser utilizados com base em

critérios objetivos de adequação à realidade pesquisada” uma vez que “[...] um fenômeno migratório insere-se num quadro mais amplo, e somente o mapeamento de suas especificidades poderá explicá-lo” Almeida e Baeninger (2013, p. 30).

Desse modo, as autoras avaliam ainda aspectos como a impositividade dos conceitos Boudinianos de capital social e capital cultural, que influenciarão, de maneira significativa, o contexto da experiência pessoal do migrante no país de trânsito/destino, dada a articulação das (im)possibilidades que se colocarem à sua disposição em função do papel/lugar social que desempenham.

Nessa direção, urge a impositividade do estudo das redes sociais (Soares, 2004) no contexto da migração internacional como elemento especialmente importante, uma vez que cada sujeito, a depender de sua "categoria de migrante" ocupará uma posição no tecido social, incorporando e performando, desse modo, distintas relações na estrutura socioeconômica da sociedade de acolhimento.

Assim, “como os tipos de migrantes posicionam-se distintamente na estrutura socioeconômica, suas redes sociais refletem isso, na medida em que são metáforas das relações e interações humanas” o que por sua vez articulam-se em função do “[...] pertencimento a círculos sociais, que têm natureza, extensão e estrutura distintas (Almeida; Baeninger, 2013, p. 27).

O estudo das redes sociais como sendo uma metáfora de análise do processo de deslocamento de pessoas no tempo-espço tem reconfigurado as bases de compreensão sobre este fenômeno, lançando luz à aspectos que as teorias anteriores não deram conta de apreender. Nessa direção, Soares (2004) esclarece que duas são as questões que resultam de tal movimento: “(a) por que alguém se torna migrante? e (b) por que algumas pessoas de um segmento populacional, sob efeito das mesmas transformações estruturais econômicas, sociais ou políticas, migram e outras não?” (Soares, 2004, p. 106).

Ou seja, compreender a dinâmica da migração vai além de identificar as estruturas capitalistas que se sobrepõem aos indivíduos, ou mesmo as questões puramente individuais que motivam o processo, reconfigurando-se, nesse sentido, a compreensão para as unidades efetivas que se concentram, essencialmente, na dinâmica da grupalidade em suas diversas esferas: família, relações de amizade, relações com o conhecimento, relações de parentesco, etc. Desse modo, Soares (2004) esclarece que:

As redes sociais mais importantes fundam-se em relações de parentesco, de amizade, de trabalho e na origem comum. Essas relações não são criadas pelo processo migratório, mas são adaptadas por ele e, no decorrer do tempo, são reforçadas pela experiência comum da migração.” (Soares, 2004, p. 106).

Assim, as relações interpessoais, decorrentes de laços consanguíneos ou entre os conterrâneos de dada espacialidade, firmam-se como fortes condicionantes de uma estrutura que se sobrepõe às regulamentações estatais, e provê, de maneira efetiva, o estreitamento de uma conexão que auxiliará os migrantes no processo de deslocamento e adaptação. Nessa direção, a compreensão das redes sociais fortalece-se como constructo heurístico indispensável para se analisar as dinâmicas relações estabelecidas entre os sujeitos nas diferentes modalidades migratórias.

Soares (2004) aponta para a necessidade da explicitação clara dos conceitos que envolvem a dinâmica da migração, favorecendo-se, desse modo, um olhar atento e claro para esta realidade. Desse modo, distingue rede social como sendo um “conjunto de pessoas, organizações ou instituições sociais que estão conectadas por algum tipo de relação” (Soares, 2004, p. 107); rede pessoal como “um tipo de rede social que se funda em relações sociais de amizade, parentesco etc.” (Soares, 2004, p. 107); e rede migratória como sendo um processo que “agrega redes sociais existentes e enseja a criação de outras; consiste, portanto, em rede de redes sociais.” (Soares, 2004, p. 107).

Na esteira de tal conceituação, destaca-se, conforme Simon (2002) a ideia de um sujeito que intervém em sua realidade e que possui, nesse sentido, capacidade de iniciativa e potencial em gerir recursos sociais que se desdobram em “[...] estratégias baseadas em lógicas integradoras de variáveis de todo o processo migratório internacional”.

Desse modo, o estudo sobre os diferentes processos de migração exige: a) compromisso com a análise do processo de maneira amplificada, refletindo-se, portanto, a necessidade do estudo das diferentes modalidades; b) consideração das dimensões macro e micro, de modo a avaliar o papel interventivo da ação dos sujeitos e das estruturas sociais; bem como c) análise das redes que operam a decisão de migrar. Tais particularidades permitem exprimir, de maneira assertiva e direcionada, o processo migratório, compreendo-o sempre a partir de uma visão holística e integrada com a realidade sociológica na qual os sujeitos estão inseridos.

2.2. Migrantes no continente Europeu: Uma crise em expansão?

Acompanhada pela compreensão da existência de distintas modalidades migratórias, da complexidade operada nas redes sociais, bem como da indiscutível presença de campos circulatorios onde se observam padrões de movimentos humanos no tempo-espaço, há a profusão de uma ideia, centrada principalmente numa lógica hegemônica, de que está em curso uma crise sem precedentes em torno da migração, principalmente na espacialidade dos países ricos do norte global.

Tal crise, espetacularizada pela mídia mundial, toma a Europa como alvo de uma constante ameaça proveniente de países mais pobres, principalmente aqueles oriundos do sul global. Mas, em que consiste tal retórica? A que/quem serve o propósito de difundir a ideia de uma crise no continente europeu? Quais são os pressupostos que balizam essa perspectiva? A quem/como afeta? E no liminar, qual a diferença conceitual entre “crise migratória” e “migração de crise”?

Ao apontar o caráter histórico e os diferentes movimentos empreendidos pelos sujeitos com relação ao deslocamento no tempo-espaço, Dumont (2006) avalia que a migração se constitui como sendo um processo essencialmente humano, fundado em necessidades de diversas ordens, e que, por sua vez, integra-se no rito social coletivo como uma premissa de diversos grupos, atualmente sendo combinado com fatores clássicos e novas configurações contemporâneas.

Para Simon (2002), o argumento largamente utilizado de que a migração se constitua em processo no qual se “inundam” pessoas, principalmente aquelas oriundas do cone sul para os grandes centros mundiais em grandes proporções é descabido, uma vez que, de acordo com o autor “a contribuição migratória para a circulação humana internacional é quantitativamente muito inferior a outras grandes formas de mobilidade”, e prossegue argumentando que “além disso, as migrações humanas mais elevadas em termos de volume – de longe ocorrem dentro das fronteiras dos Estados entre regiões ou no âmbito das trocas entre as cidades e o campo” (Simon, 2002, p. 13).

Para Moreira e Borba (2021), a profusão de argumentos nessa tônica incitam “[...] os debates públicos a respeito dos processos de acolhida ou resistência aos mesmos, assim como os regimes de proteção – internacionais ou domésticos –, incluindo seus limites conceituais e de aplicação prática”, o que por sua vez reforça o caráter de

urgência em torno da pauta, fomentando por um lado a interlocução de políticas restritivas à nível dos Estados-Nação, e por outro, a articulação de constrangimentos de toda a sorte que imputam uma visão estigmatizada do processo migratório.

Decorre desse processo a ideia de uma possível “crise migratória”, onde os países mais ricos são imbuídos da responsabilidade de catalisar os problemas provenientes dos países mais pobres, presumindo-se, assim, agravantes de diversas ordens: culturais, econômicas, relacionais.

Além disso, o argumento da crise reside no fato de que os migrantes “seriam incapazes de se assimilarem²⁴ à cultura local ou até mesmo que estes, ao chegarem em grandes números, desestabilizariam o perfil demográfico daquela sociedade e, portanto, alterariam de maneira irreversível sua identidade nacional” (Moreira; Borba, 2021, p.2), o que significará para Simon (2002) que “a presença de estrangeiros catalisa todos os receios das sociedades envelhecidas, incertas da sua identidade em contextos nacionais, europeus e globais em mudança” (Simon, 2002, p.2).

Sendo o processo migratório uma indubitável realidade para todas as sociedades, o destaque da pauta à nível global é resultado direto de sua relevância e pertinência analítica. Nessa direção, o intenso fluxo de pessoas de diferentes origens tem incitado debate sobre questões relacionadas com a segurança nacional dos países receptores.

Decorre desse processo, a construção da narrativa de uma “crise migratória”, que serve, de maneira estratégica, aos propósitos de se justificar o fechamento das fronteiras, o estreitamento de uma lógica militaresca, incidindo-se, assim, na estruturação de políticas restritivas que levam em consideração a implementação de uma retórica que é utilizada como dispositivo jurídico para “[...] a soberania nacional e legitimar práticas de exclusão” (De Genova, 2017, p. 1).

Para Chomsky (2016, p. 3) as “intervenções militares ocidentais têm sido um fator determinante na criação das crises humanitárias que levam à migração forçada”, que, promovidas por guerras e conflitos bélicos, contribuem de maneira significativa para a

²⁴ De acordo com Cavalcanti e Simões (2013) O processo de assimilacionismo no contexto de inclusão de migrantes é problemático porque frequentemente ignora e desvaloriza as identidades culturais dos migrantes em favor de uma homogeneização cultural que privilegia a cultura dominante. Este fenômeno pode levar à marginalização e exclusão social dos migrantes, que são pressionados a abandonar suas tradições e valores culturais para serem aceitos na sociedade receptora. A imposição de uma cultura única cria barreiras para a plena integração dos migrantes, dificultando sua participação ativa e igualitária na vida econômica, social e política. Além disso, o assimilacionismo pode gerar conflitos identitários e psicológicos, uma vez que os indivíduos são forçados a renegociar e, muitas vezes, ocultar aspectos importantes de sua herança cultural. A ideia de um *melting pot* (caldeirão de culturas) é problemática e repelida pela literatura mais crítica.

instabilidade nos países de partida dos migrantes. São exemplos dessa prática a invasão do Iraque em 2003, a intervenção na Líbia em 2011, os atuais levantes no Níger, e o genocídio Palestino em Gaza. Tais instabilidades, nesse sentido, suscitam-nos o questionamento: a verdadeira crise, realmente reside no destino dos migrantes?

Dados os condicionantes sociais, as instabilidades político-econômicas pelas quais são impostos, bem como o arguto processo de exploração promovido pelas potências mundiais, as explicações heurísticas que motivam uma narrativa de crise são colocadas à prova, uma vez que, como já demonstrado, os fatores que influenciam os fluxos migratórios são diversos e multifacetados.

Tal movimento - que motiva uma migração de crise, é resultado das dinâmicas estruturais do capital, aliadas à constante dilapidação e exploração dos povos mais pobres, principalmente aqueles provenientes do sul global (Harvey, 2005; Hobsbawm, 1995).

Com o avanço dessa narrativa observa-se a estruturação de um paradigma no qual as políticas dos estados mais ricos tornaram-se cada vez mais restritivas, de modo a manter o “problema” da migração, e dos refugiados em particular, longe de suas bordas, o que culminou em um aprofundado colapso em torno de uma mentalidade aversa ao acolhimento humanitário pós o 11 de setembro de 2001, fomentando pautas políticas orientadas a um discurso separatista, xenofóbico, chauvinista e restritivo (Castles; Miller, 1998).

Depreende-se desse contexto, Estados que se mostram relativamente omissos face as sucessivas crises humanitárias, o que por sua vez, impulsionou a terceirização das responsabilidades coletivas diante dos problemas manifestados em razão do intenso fluxo de pessoas.

Estimulou-se, nesse sentido, o uso da força para conter grupos armados e de guerrilha, bem como deu-se a abertura para a ação de organizações não governamentais (ONG's), que ao lado das Organizações das Nações Unidas (ONU) passam a promover ações em torno da questão de refugiados. Nesse âmbito, discussões em torno da construção de políticas solidárias se mostram escassas (Betts; Loescher; Milner, 2008, p.56). Desse modo:

A intervenção da OTAN em Kosovo em 1999, bem como os amargos debates sobre o Iraque em 2003, demonstraram que existem objeções significativas, particularmente entre os países em desenvolvimento, ao conceito de intervenção e ao uso da força para resolver ameaças à segurança, muito

menos crises de refugiados (Betts; Loescher; Milner, 2008, p.57, tradução nossa²⁵).

Nesta direção, a militarização da “crise” de refugiados, financiado por Estados europeus e Estados Unidos, foi uma resposta não apenas a intensa atuação de grupos armados em campos de refugiados, mas uma estratégia para conter os avanços de suas fronteiras terrestres por aqueles que buscavam abrigo dos conflitos bélicos e da escassez de recursos pelo qual os migrantes eram submetidos em seus países.

Não surpreende que, em meados de 2005, um número muito menor do que aquele observado em 1992²⁶ tenha sido registrado em relação aos solicitantes de asilo e proteção, o que não significou, entretanto, o fim dos conflitos e do fluxo de migração.

Nessa acepção, “[...] combinado com a incapacidade da comunidade internacional em lidar com conflitos persistentes e abusos de direitos humanos” observou-se que a privação de acesso as fronteiras resultaram em “[...] um número de problemas de refugiados significativos e de longa data permaneceu não resolvido” (Betts; Loescher; Milner, 2008, p.59, tradução nossa²⁷).

Assiste-se, desse modo, a um endurecimento das políticas fronteiriças, no sentido de conter o avanço do mundo Islã, eleito o novo inimigo estadunidense, ratificado pelos Estados Europeus que assumiram, por meio da assunção de um clima de desconfiança e hostilidade, mentalidade negativa em torno dos sujeitos transfronteiriços, fossem estes refugiados ou migrantes oriundos de outras modalidades, o que por sua vez era um clara aceno de dissolução dos preceitos enumerados na convenção de 1951 da ONU (Betts; Loescher; Milner, 2008, p.47-48).

Nesse cenário de extrema restrição configurada a partir do discurso de segurança nacional, impõe-se, cada vez mais, limitação de movimentação aos sujeitos, o que por sua vez estimulou um fluxo maior de migrantes que encontram na clandestinidade opção viável para cruzar as fronteiras. Aumentou-se, nesse sentido, as triagens pós-chegada aos países, bem como investigações relacionadas a vida pregressa, de

²⁵ Trecho original: “The NATO intervention in Kosovo in 1999, as well as the bitter debates over Iraq in 2003, demonstrated that there exist significant objections, particularly among the developing states, to the concept of intervention and to the use of force to resolve security threats, much less refugee crises”.

²⁶ as crises humanitárias e de deslocamento nos Bálcãs, Iraque, Bósnia, Croácia, Somália, Myanmar, Butão, Cáucaso, Tajiquistão, Ruanda, Burundi, Libéria, Serra Leoa, República Democrática do Congo, Kosovo e Timor-Leste ampliaram o escopo de atuação do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, uma vez que o número de refugiados saltou de 1,2 milhão em 1982 para aproximadamente 24 milhões em 1992.

²⁷ Trecho original: “Combined with the inability of the international community to address persistent conflict and human rights abuses in “failed and fragile states,” the restrictive policies of host states meant that a number of significant and longstanding refugee problems remained unresolved.

modo a impedir o acesso aos países mais ricos (Betts; Loescher; Milner, 2008, p.60-61).

É nesse contexto, que se inicia na Europa a concepção de “partilha justa de responsabilidades²⁸”, tendo em vista o sistema sobrecarregado de países que detinham um acentuado número de refugiados, mas que, contudo, não gozavam de apoio internacional para lidar com esse desafio em seus territórios (Betts; Loescher; Milner, 2008, p.60-61).

De acordo com os autores, diferente da situação dos refugiados dos anos 90, no qual os indivíduos se encontravam em emergência e ações em torno da inclusão, repatriamento e adequação social dos sujeitos era realizada de maneira mais focada, dinâmica, e por vezes mais rápida, nos anos 2000, observa-se tendência de maior lentidão, sendo denotado demora média muito superior para o processamento da situação dos refugiados.

É importante destacar que, em muitos casos, tais refugiados conviviam em campos inseguros e isolados (Betts; Loescher; Milner, 2008, p.71), tendo em vista que “grande parte das pessoas que fogem de um conflito geopolítico ou de guerra não se qualifica rigorosamente como refugiada”, uma vez que não se enquadram nos preceitos da convenção da ONU de 1951, pois tais sujeitos não sofrem “uma perseguição direta, mas foge de uma perseguição ou risco generalizado” (Oliveira; Peixoto; Góis, 2017, p. 79). Assim, o cenário de espera e indefinição quanto a situação foi a marca desse período, reforçando o paradigma de distância entre os constructos categóricos-jurídicos em contraposição à realidade sociológica.

Tendo como fundamento o medo de perseguição e risco de vida (Oliveira; Peixoto; Góis, 2017, p. 79), o atual êxodo Sírio se insere numa dimensão crítica, mobilizando Estados para o acolhimento de seus cidadãos em função das difíceis condições de vida pelas quais esses sujeitos estiveram submetidos pós movimento da Primavera Árabe iniciado em 2010.

Desse modo “a desestabilização provocada no lado sul do Mediterrâneo e o continuado conflito ativo nos países do Médio Oriente” (Iraque, Síria, Palestina) “geraram uma disrupção nas rotas migratórias tradicionais originárias destas regiões”

²⁸ A convenção de Dublin e suas consequentes alterações (1103/2008 e 604/2013) é um importante instrumento normativo que define e conduz as condições de acesso dos refugiados, delimitando as responsabilidades e estratégias que devem ser empregadas pelos Estados membro da comunidade europeia. Disponível em: <<https://shre.ink/aN8q>>. Acesso em 08 ago. 2023.

(Oliveira; Peixoto; Góis, 2017, p. 90), o que por sua vez se insere numa lógica de compreensão mais ampla, na qual os Estados que vivenciaram os processos de levante contra os governantes ditatoriais encontram-se ainda hoje imersos em um panorama de desestabilização política e econômica, aliada a destruição de suas estruturas internas, e em alguns casos, domínio de áreas por grupos extremistas, que motivam o deslocamento em massa dos sujeitos. Os dados da tabela 3 expõem o panorama da situação dos refugiados na Europa:

Tabela 3 – Série histórica de evolução das chegadas, mortes e desaparecidos no Mediterrâneo.

<i>Anos anteriores</i>	<i>Chegadas</i>	<i>Mortos e desaparecidos</i>
2022	159.410	2.439
2021	123.318	3.231
2020	95.774	1.881
2019	123.663	1.510
2018	141.472	2.277
2017	185.139	3.139
2016	373.652	5.096
2015	1.032.408	3.771
Total	2.234.836	23.344

Fonte: High Commissioner for Refugees. Disponível em: < <https://shre.ink/aNnd>>. Acesso em 08 ago. 2023.

Desprende-se desse processo que o acentuado número de refugiados a partir de 2015 vem se mantendo estável, dado que os conflitos armados continuam ameaçando a segurança e estabilidade dos países dos quais os sujeitos são oriundos. Denota-se que, por um lado, os números demonstram a necessidade do compromisso justo e da solidariedade entre os países mais ricos para com os mais pobres, como mencionado pela Presidente Ursula Von Der Leyen em 2020.

Nessa acepção, a configuração da arena política é permeada pelo avanço do Estado Islâmico, como é o caso da Síria e Iraque, “além de Nigéria, pressionada pelo Boko Haram, e o Afeganistão, em situação de conflito com restantes adeptos do Talibã” (Júnior, 2016, p. 23-24), o que por sua vez mobiliza quadro de latente necessidade de apoio humanitário, reforçando o paradigma da migração como possibilidade para fugir da convulsão social pela qual estes países passam. Desse modo, observa-se intenso movimento nas fronteiras, destacando-se a rota do Mediterrâneo que liga “[...] cidades litorâneas da Líbia, Argélia, Marrocos e Egito às ilhas gregas e italianas” (Júnior, 2016, p. 24), Todavia:

[...] A chegada na Itália, na Grécia ou na Hungria não significa o fim do fluxo, dado que os países de preferência dos migrantes se encontram além da fronteira desses três Estados. Destacam-se, nesse ínterim, recentes novas rotas dentro da Europa (BBC, 2015), em área rural, em virtude dos bloqueios e proibição de acesso a trens e ônibus da parte dos governos húngaro e grego. Assim, os migrantes, para chegarem aos Estados europeus de destino final – como Reino Unido e Alemanha – estão optando por rotas a pé em campos e áreas rurais, gerando um desafio maior para as autoridades nacionais europeias e a FRONTEX (Júnior, 2016, p. 25).

Na esteira do debate a respeito da “crise” dos refugiados, ressaltam-se os agudos discursos de pendor nacionalista que impulsionam questionamento da Lei de migração em voga (UE nº 604/2013), conclamando que a utilização da condição de refugiado tem possibilitado a travessia de sujeitos que buscam, por razões puramente econômicas, atravessar o Mediterrâneo para se fixarem em solo europeu (Júnior, 2016, p. 27-29).

Nessa acepção, os movimentos de extrema direita em ascensão, fomentam posições que visam criar um cordão sanitário em torno da questão migratória, sendo denotado intensificação de discursos para o fechamento das fronteiras e não acolhimento dos refugiados. Em contraponto, numa lógica fortemente marcada pelas adversidades que já atravessam em seus países de origem, os refugiados são impelidos a realizar a travessia pelo oceano em barcos ou botes improvisados, que aliados à nítida falta de segurança, congregam número de sujeitos superior a capacidade, resultando em tragédias, como o caso da criança síria, Aylan Kurdi, morto após naufrágio na Turquia.

Figura 2 – Aylan Kurdi, menino curdo-sírio de três anos afogado em praia turca.



Fonte: Nilüfer Demir. Disponível em: <<https://shre.ink/aNui>>. Acesso em 08 ago. 2023.

O caso em tela expõe fundamentalmente duas questões acerca da migração de crise: a primeira, de cunho político, cuja abordagem demonstra a frágil capacidade de articulação da União Europeia em direcionar o processo de refugiados em seu território, o que por si só fomenta tensões em torno da justa divisão de responsabilidades entre seus membros, e uma outra, que tem relação com o que denominamos como sendo assimetrias pós-coloniais, nas quais os países mais pobres são subjugados a uma posição inferiorizada e seus cidadãos são lançados à margem da sociedade, à espera de que as fronteiras do “mundo civilizado” se abram para que possam, enfim, fugir da fome, da guerra, e de todos os mecanismos de perseguições que, como demonstrando pelo percurso analítico desta tese, são estimulados, articulados e perpetrados pelos países mais ricos.

Desse modo, se é certo que a partir de uma perspectiva histórica se torna possível analisar que Itália, Grécia e Hungria já utilizaram da estratégia da migração em massa de seus povos para fugir de confrontos bélicos, fome e desastres humanitários, também fica claro que o pensamento de Paulo Freire (1987) ainda hoje é assertivo ao destacar que o oprimido tem potencial para se transformar em opressor.

O que se revela, a partir da análise da atuação de tais Estados, é a articulação de uma necropolítica que tem se revelado contrária aos direitos humanitários, lançando por meio do discurso nacionalista (e por que não dizer supremacista?), severas restrições aos pobres do Sul global. Sendo assim, verifica-se nesses países a iminência de um discurso contrário as migrações - dos refugiados em particular - que se materializa por meio da ratificação da população a partir da eleição de representantes políticos do calibre de Giorgia Meloni na Itália, Viktor Orbán, na Hungria, Mateusz Morawiecki na Polônia, bem como Kyriakos Mitsotakis na Grécia.

Assinala-se nesse sentido, que tal movimento ultraconservador se utiliza de retórica que, embora sutil do ponto de vista dos princípios fascistas que os orientam, uma vez que já não apregoam “o [...] discurso étnico, biológico e racista dos suprematistas brancos”, enfatizam culto a centralidade da cultura europeia por meio da intensificação de seus símbolos, em contraponto principalmente com a cultura Islã, asseverando “valores inconciliáveis com aqueles da moderna civilização ocidental, cívicos, seculares e liberais (direito das mulheres, dos homossexuais, das crianças, etc.)” (Marchi; Bruno, 2016, p. 42).

A narrativa de uma possível “crise migratória” é, em grande medida, alimentada pelos meios de comunicação e pelos discursos políticos que enfatizam o impacto

negativo dos migrantes nos países de destino. Esses discursos tendem a criar uma imagem de ameaça à segurança, à economia e à identidade cultural das nações receptoras, ignorando de maneira deliberada as contribuições econômicas, culturais e sociais dos migrantes, que frequentemente desempenham papéis essenciais em diversas esferas da sociedade receptora (Sayad, 1998, p. 54-55).

Desse modo, torna-se imperativo destacar que a verdadeira crise não está na Europa, mas nos países de origem dos migrantes. Estes países, muitas vezes, enfrentam conflitos armados, perseguições políticas, desastres naturais e, principalmente, condições econômicas adversas. Esses fatores são exacerbados pela exploração e pelo neocolonialismo perpetrados por nações mais ricas. Como aponta Zolberg (1989, p. 9), "as raízes das crises migratórias residem nas profundas desigualdades globais e na histórica dominação econômica e política exercida pelos países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento".

Se assim não fosse verdadeiro, seria justo afirmar que o povo Palestino, cuja identidade cultural e a estrutura macro e micro social tem sido sistematicamente devastada por Israel, financiada pelos Estados Unidos, às custas do silêncio da Europa, possui escolhas individuais com relação ao processo migratório? Seria correto afirmar que uma possível diáspora desse povo para outras regiões geraria uma crise na espacialidade apenas em função do deslocamento? E os condicionantes econômicos que residem no interesse do extermínio desse povo, como se articulam à uma visão de crise? A quem interessa o financiamento de uma guerra que tem ceifado de maneira sistemática a vida de crianças, mulheres e homens? Onde reside, desse modo, a verdadeira crise migratória?

Nessa seara, é imperativo perceber que a sistemática ganância das nações mais ricas perpetua um ciclo de pobreza e instabilidade nos países menos desenvolvidos. Políticas econômicas internacionais, muitas vezes, favorecem os interesses das nações desenvolvidas em detrimento das economias mais frágeis, o que para Harvey (2005, p. 7) significará que "o neoliberalismo globalizado impõe uma reestruturação econômica que favorece as elites globais e agrava as condições de vida nos países periféricos". Essas políticas resultam na marginalização de vastas populações que são forçadas a migrar em busca de sobrevivência, e ainda são imputadas ao estigma de "carregarem" consigo uma possível "crise" aos Estados receptores.

A manipulação do conceito de crise migratória serve para desviar a atenção das verdadeiras causas e responsabilidades das migrações. Ao focar nos migrantes como

o problema, os países desenvolvidos evitam enfrentar suas próprias responsabilidades na criação das condições que levam à migração, tendo em vista que "a narrativa da crise migratória é uma construção política que serve para externalizar os problemas estruturais das sociedades receptoras" (Castles, 2003, p. 2).

Incorporado num cenário de saída do Reino Unido da União Europeia por meio do Brexit, seus sucessivos primeiros-ministros (Boris Johnson, David Cameron e Theresa May e mais recentemente Rishi Sunak²⁹) reforçaram as teses de seu partido conservador ao adotar política anti-migração, e buscarem alternativas para conter o avanço da onda de refugiados para seus territórios. Todavia, todos esbararam numa questão fundamental: a importância do trabalho dos imigrantes para o desenvolvimento do país (Sayad, 1998, p. 55-62).

Não à toa, aliado ao endurecimento de suas fronteiras, observou-se a falta de abastecimento de produtos, por conta do reduzido número de motoristas, bem como a premente necessidade de mão de obra na construção civil. Nessa direção, mesmo inspirados por um paradigma no qual se assentava a defesa de um país soberano para tomar suas próprias decisões, e livre, portanto, dos desígnios de Bruxelas, o Reino Unido viu o número de migrantes aumentar, atingindo um patamar de 606 mil pessoas em 2022, de acordo com Escritório Britânico de Estatísticas Nacionais (BBC News Mundo, 2022).

Mesmo a França que possui alto número de migrantes incorporados em sua sociedade, viu a pauta anti-migração se asseverar, principalmente por meio da escalada da direita conservadora, que embora não tenha conseguido materializar o plano de eleição de um representante político, tem demonstrado a cada páreo um aumento expressivo no número de votos, passando de 18% em 2002 para 42% em 2022 para a direita Marine Le Pen (Gutierrez, 2022), que em 2024 foi barrada em função de uma ampla coalisão de centro esquerda.

Para além das questões ligadas ao forte nacionalismo e recusa de inclusão dos migrantes, acentua-se no plano econômico, contestações em relação ao modelo de Estado providência, apregoando medidas austeras como forma de garantir a estabilidade

²⁹ O caso de Sunak é especialmente controverso, uma vez que o ex primeiro-ministro é filho de migrantes de origem Indiana nascidos no sudeste Africano. A intensificação das políticas contra a migração, é especialmente voltada para os casos de entradas ilegais pelo canal da Mancha (mas não só), e tem tido apoio do partido conservador britânico, que sancionou Lei sobre tal propósito. A respeito dessa questão, consultar: <<https://bills.parliament.uk/bills/3429/stages>>. Acesso em 31 ago. 2023.

e hegemonia dos países, tendo como base que o *Welfare State* não deve ser expansível aos recém-chegados.

Desse modo “a palavra de ordem da preferência nacional é, agora, apresentada como uma medida emergencial perante as dificuldades sofridas diariamente por largas faixas da população autóctone” (Marchi; Bruno, 2016, p. 46), o que em tese “explica” o crescente desafeto por parte das populações europeias pela adoção de políticas pró-migração e sua consequente adesão a planos de governo relacionados à direita, uma vez que a compreensão que move a concepção desses povos se resguarda na necessidade de manter afastados aqueles que consideram como sendo os “proveitadores” das vantagens sociais auferidas pelos Estados.

A narrativa de que a Europa enfrenta uma crise migratória está enraizada em uma visão xenofóbica que distorce a realidade dos fluxos migratórios para servir a interesses políticos e ideológicos. Ao caracterizar a chegada de migrantes como uma “crise”, cria-se um clima de medo e hostilidade que justifica políticas de exclusão e repressão. Como argumenta Wimmer (2002, p. 302), essa narrativa “serve para reforçar a noção de superioridade racial e cultural, desumanizando os migrantes e legitimando a discriminação”. Nesse sentido, observa-se a sistemática desumanização dos migrantes, reduzindo-os a meros números e ameaças abstratas, negando-os sua individualidade e dignidade.

A narrativa xenofóbica da crise migratória ignora deliberadamente as contribuições significativas que os migrantes fazem às sociedades receptoras. Estudos mostram que os migrantes frequentemente ocupam empregos que são essenciais para o funcionamento das economias, pagam impostos e contribuem culturalmente de maneiras diversas e enriquecedoras. Segundo Dustmann e Frattini (2014, p. 593), “os migrantes contribuem mais para a economia em termos de impostos e segurança social do que consomem em benefícios”.

Tal retórica é especialmente perniciosa porque simplifica e distorce a complexidade das migrações contemporâneas. A xenofobia subjacente à narrativa da crise migratória na Europa se manifesta de maneira especialmente virulenta contra migrantes não-brancos e provenientes do Sul Global. A retórica de “invasão” frequentemente utilizada nos discursos midiáticos e políticos é um reflexo do racismo e do etnocentrismo que constroem o estrangeiro como sendo uma ameaça, resultando na mobilização de uma política que “apela aos instintos mais básicos de medo e exclusão” (Balibar; Wallerstein, 1991, p. 21).

Solidariedade e hospitalidade diferente tem sido observado no caso da Ucrânia, impelida pela guerra imposta pela Rússia, e que vê sua população fugir para países vizinhos em busca de asilo e proteção. É crível perceber que, ambos os povos - tanto aqueles provenientes do oriente médio, África e mais recentemente a Ucrânia - merecem atenção no que se relaciona as questões humanitárias e atendimento de suas necessidades, mas parece-nos claro que, a ajuda internacional molda-se e move de maneira diferente em relação aos povos eslavos, uma vez que a guerra que provoca os sentidos e condiciona atenção do “mundo civilizado” por estar a “um muro de distância”, não tem relação apenas com a preocupação geopolítica: É, em essência, a “guerra dos nossos”, o que por sua vez, demonstra que o acolhimento humanitário passa pelo viés de reconhecimento identitário e pertencimento, moldando e ratificando questões como a raça e espacialidade europeia como centrais para sua atuação. Para Seyferth (2005):

A breve menção a esses conceitos, de certa forma, aponta para as dificuldades da aceitação igualitária da diversidade cultural e das distinções de natureza biológica subsumidas na idéia de raça, implícitas nas noções de minoria e grupo étnico. Preconceitos e etnocentrismo marcam tanto os princípios da nacionalidade quanto as etnicidades — um fato que não deve obscurecer a subordinação social e/ou política dos chamados grupos minoritários (nacionais ou étnicos) (Seyferth, 2005, p. 8).

Nessa direção, a autora aborda de maneira abrangente o impacto do etnocentrismo no processo migratório e na formação das comunidades migrantes no sul do Brasil, o que pode ser utilizado como parâmetro para a análise da conjuntura internacional. Seyferth (2005) descreve como a estrutura do branqueamento populacional opera na articulação de uma ideia de sociedade, e fomenta um rico debate a respeito de como as camadas de preconceito pode influenciar as políticas de migração. Para a autora, o etnocentrismo é compreendido como:

[...] o repúdio puro e simples das formas culturais distintas das nossas, a recusa do próprio fato da diversidade cultural. Lévi-Strauss estava se referindo à desqualificação daqueles que o ocidente chamou de bárbaros e selvagens, mas também mostra um paradoxo pois a “atitude de pensamento” que rejeita a humanidade dos chamados “selvagens” é também a atitude marcante e distinta desses mesmos selvagens (Seyferth, 2005, p. 8).

Segundo Geertz (2008, p. 24), “a cultura é o tecido de significados em termos dos quais os seres humanos interpretam suas experiências e guiam suas ações”, e quando

essa interpretação é centrada exclusivamente em uma cultura dominante, ela pode marginalizar e estigmatizar os migrantes (Geertz, 2008). Essa marginalização não apenas dificulta a integração dos migrantes na nova sociedade, mas também perpetua estereótipos e preconceitos que podem resultar em discriminação e exclusão social.

Desse modo, observa-se por um lado a emergência da articulação de ações que tenham por intuito fomentar a inclusão dos migrantes, dada a inexorável constatação de que o processo de deslocamento de pessoas no tempo-espaço é uma realidade das sociedades contemporâneas, e por outro, insta salientar a premência da articulação de políticas voltadas a estes sujeitos, de modo a prover condições para o seu estabelecimento na sociedade de destino.

É nessa seara de emergência em relação ao tema da migração, que a União Europeia definiu por meio de decisão de seu conselho (2015/1523 e 2015/1601) os procedimentos de reinstalação e relocação de refugiados, tendo como critério, questões relativas ao Produto Interno Bruto (PIB) dos países, população e taxas de desemprego de modo a dessobrecarregar principalmente os países europeus mais afetados.

Nesse quadro, a Alemanha tem assumido protagonismo, acolhendo muitos migrantes que passam a incorporar - não sem conflitos³⁰ - parte de sua sociedade. A Turquia, diretamente afetada com a crise dos refugiados, tem acolhido e sistematizado políticas em relação aos migrantes. Já em relação a Portugal, observa-se que as ações em torno da inclusão de refugiados foram bem acolhidas pela maioria das forças políticas do país, embora “o número de refugiados dispostos a vir para Portugal não acompanha a disponibilidade de acolhimento demonstrada pelo país” (Teles, 2018, p. 93). Embora o fluxo de refugiados em solo Lusitano não seja tão expressivo³¹, é possível analisar que:

Portugal é dos poucos países europeus que consagra o direito de asilo como direito fundamental na respetiva Constituição. E a norma constitucional que o prevê não só consagra o direito como densifica o respetivo âmbito de proteção, ao esclarecer quem pode ser titular de direito de asilo em Portugal

³⁰ A Alemanha está enfrentando uma escalada da extrema-direita, marcada pelo aumento do apoio ao partido Alternativa para a Alemanha (AfD), que atualmente é a segunda força política mais popular no país. Esse crescimento é alimentado por uma mistura de desconfiança generalizada, mudanças socioeconômicas e uma forte pauta antimigratória. A AfD tem se envolvido em reuniões secretas com grupos extremistas, discutindo temas como a "remigração", um eufemismo para a expulsão de imigrantes, inclusive aqueles com cidadania alemã. Esse cenário tem gerado grandes protestos em várias cidades alemãs, como Hamburgo e Berlim, onde milhares de pessoas têm se manifestado contra a ascensão da extrema-direita e suas propostas. A este respeito, consultar: < <https://acesse.dev/fXEiW>>; < <https://acesse.dev/dVzER>>; < <https://11nq.com/E6zel>>. Acesso em 08 ago. 2023.

³¹ A respeito dos números, consultar: <<https://dtm.iom.int/europe/migrants-presence>>. Acesso em 08 ago. 2023.

“estrangeiros ou apátridas perseguidos ou gravemente ameaçados de perseguição em consequência da sua actividade em favor da democracia, da libertação social e nacional, da paz entre os povos, da liberdade e dos direitos da pessoa humana.” – Artigo 33º/8 da CRP (Teles, 2018, p. 94).

Desse modo, é salutar compreender que o direito a asilo está previsto na Constituição portuguesa desde a versão pós ditadura (Artigo 18º), gozando de um regime especial de tutela em razão de perseguição política, direito este que foi ampliado aos sujeitos considerados vulneráveis em sua versão de 2008.

Fundamentalmente, Portugal mostra-se aberto a receber os refugiados em termos legais, mas nos últimos anos o país tem acolhido, em sua maioria, migrantes em busca de melhores condições de vida, que inspirados por um movimento de emigração da população portuguesa que ainda ocorre, preenchem vagas de trabalho que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento do país. Dentre aqueles que encontram nessa estratégia uma forma de migrarem, destacam-se os países pertencentes a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, asseverando o papel desempenhado pelos brasileiros ao longo dos anos.

De um total de 800 mil estrangeiros em 2022, 30,7% eram brasileiros (Sef, 2022, p. 9), sendo na mesma medida, a comunidade que mais cresceu (17,1%) face a 2021. Desse modo, no final de 2022, viviam em Portugal 239.744 brasileiros (em situação regular), seguido dos cidadãos do Reino Unido (45.218), de Cabo Verde (36.748), Índia (35.416), Itália (34.039), Angola (31.761), França (27.512), Ucrânia (25.445), Nepal (23.839) e Guiné-Bissau (23.737), além disso, destaca-se que “Portugal, foi em 2022, o país de destino de 44.519 cidadãos ucranianos fugidos da guerra e a quem o Estado português concedeu proteção temporária” (DN/Lusa, 2022).

Desse modo, como comprovam os números, Portugal tem apresentado acolhimento inferior aos refugiados em relação a países europeus como Itália, Grécia, Sérvia, Alemanha, etc, o que favorece um tipo específico de migração, calcada na complexificação de suas modalidades migratórias, recebendo, principalmente sujeitos provenientes de países em desenvolvimento, diferente desses Estados que tem assistido a um volume intenso de refugiados em busca de fugir dos numerosos conflitos pelos quais seus países de origem passam.

Dentre os países que tem enxergado Portugal como lugar de oportunidades, mesmo face ao desequilíbrio social pelo qual passam alguns países europeus,

destaca-se a maciça presença de brasileiros, que tem encarado historicamente o país como possibilidade para desenvolver-se social e economicamente.

Mas, muito embora no quadro mais amplo destaquem-se questões relacionadas com a familiaridade da língua, aspectos relacionados à cultura, e aspectos voltados para a segurança como sendo fatores que mobilizam a articulação da mobilidade de brasileiros para Portugal, a vivência em terra Lusa ainda carece de análises que possibilitem complexificar as teias relacionais, os papéis desempenhados, bem como as dinâmicas que são operadas no tecido social dessa sociedade.

Nesse sentido, num quadro de intensa movimentação de pessoas no tempo-espaço europeu, torna-se importante questionar: a) quais os fatores que influenciam a migração de brasileiros em Portugal? b) quais foram e como se caracterizam as modalidades migratórias de brasileiros? c) quais as políticas bilaterais que incentivaram esse movimento? E por fim, d) qual tem sido o discurso político em torno dessa questão em solo português?

Refletir a respeito de tais condicionantes, à luz das transformações históricas pelas quais vivencia o continente europeu, possibilitará compreender as tensões pelas quais os cidadãos brasileiros têm enfrentando, bem como quais tem sido as redes de governança operadas para ora preservar o direito de acesso as fronteiras portuguesas, e por consequência assegurar condições para a manutenção de uma vida digna, ora promover por meio de apoio popular, a disseminação de discursos políticos numa arena de disputa ideológica maior que o cenário Português, nas quais a defesa de um certo nacionalismo inflamado e aversão ao migrante insere-se numa abordagem que apregoa a recusa de sua presença, bem como estimula o fomento de ações xenofóbicas em relação a estereótipos criados em torno do Brasil.

Assim, a migração de brasileiros para Portugal revela-se como um fenômeno multifacetado e repleto de nuances que vão além das estatísticas de acolhimento. Desse modo, torna-se crucial promover uma análise mais aprofundada que abarque as dinâmicas sociais e políticas envolvidas, desvendando as redes de governança e os discursos que moldam a experiência desses migrantes em território português.

Somente dessa forma será possível entender os desafios e oportunidades que se apresentam, tanto para os brasileiros que chegam quanto para a sociedade portuguesa que os acolhe, promovendo um debate mais inclusivo e fundamentado sobre o papel do Brasil e de Portugal no cenário migratório global.

2.3. Fluxo migratório de brasileiros em Portugal

Se é certo que do ponto de vista histórico Portugal constitui-se como país de emigração, sendo denotado amplo movimento para vários países ao redor do mundo (Góis; Marques, 2018) também é verdade que, após o processo de democratização ocorrido em 1974 (Padilla; Ortiz, 2012, p. 162), o país tem assistido a um elevado número de estrangeiros residentes em seu território³², fortalecendo a coexistência de um processo de migração que vem se acentuando conforme o tempo.

Nessa acepção, ao lado de algumas ex-colônias africanas, que conquistaram sua liberdade no último quartel do século XX, o Brasil tem sinalizado forte movimento migratório para as terras lusas, o que por sua vez, deve ser analisado em uma perspectiva analítica mais ampla.

Associado ao panorama de repressão e restrição política ensejada por conta da ditadura militar brasileira, pode-se observar que o primeiro fluxo migracional para Portugal ocorreu em tal toada, em meados dos anos de 1960-1970. Nessa primeira contracorrente migratória³³, destaca-se algumas configurações peculiares: a) a diminuição no número de portugueses em solo brasileiro, que pela primeira vez em 1960 passou a dar preferência para os países europeus (Barbosa; Lima, 2020, p. 43); b) fuga política de intelectuais e opositores do regime; c) êxodo de profissionais brasileiros altamente qualificados.

Nesse cenário de efervescência política e de rápida transformação do até então ruralístico Portugal, que vê nos seus próximos quinze anos crescente desenvolvimento em função da consagração de um regime democrático, associado mais tarde a sua entrada em 1986 na Comunidade Econômica Europeia (hoje União Europeia), é que se insere o fluxo migratório brasileiro.

Nessa acepção, tendo em vista a realidade do Brasil na qual se denotava galopante dívida externa contraída em sua Era “desenvolvimentista³⁴”, associada aos

³² A respeito da evolução histórica, consultar: < <https://sefstat.sef.pt/forms/relatorios.aspx> >. Acesso em 09 ago. 2023.

³³ Denominamos contracorrente, uma vez que até então o Brasil configurava-se essencialmente enquanto país de imigrantes, não registrando números substanciais de emigração. É a partir de meados das décadas supracitadas que se estabelece vigor em prol da saída do país que fora impulsionada pelos fatores que passaremos a descrever.

³⁴ No contexto dos anos 70, com o agravamento da crise proporcionada pela eleição de 1974, quando o partido do governo (Aliança Renovadora Nacional - ARENA) perde consideravelmente espaço para a oposição (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), existe a preocupação de se proporcionar um

elevados juros e inflação do período, a possibilidade de migrar tornou-se uma fecunda oportunidade para os brasileiros.

Nesse sentido, a comunidade brasileira estabelecida em Portugal, era formada basicamente por “dirigentes e quadros superiores” (Barbosa; Lima, 2020, p. 60) que contribuíram de maneira latente para a modernização da sociedade e da economia do país (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021). Desse modo “observe-se que, dos 30 mil imigrantes vivendo no país naquela época, cerca de 67% eram europeus (destacando-se os espanhóis com 40%, seguidos pelos ingleses com 7%, franceses com 6% e alemães com 5%) e 22%, brasileiros” (Barbosa; Lima, 2020, p. 60).

Após o início desse primeiro fluxo migratório, nota-se, a partir da década de 80, um novo movimento em direção a terras portuguesas. Tal ação foi fortemente influenciada pelo cenário político brasileiro e estava associado à crise internacional do petróleo, a qual abalou as finanças do país. Evidenciou-se no período, posturas fiscais arbitrárias por parte das autoridades econômicas do nosso país, as quais passaram a direcionar os ganhos advindos das exportações para o “pagamento da dívida, fazendo-se crescente recurso ao Fundo Monetário Internacional” (Barbosa; Lima, 2020, p. 53).

Dentre os resultados, destaca-se a desestabilização econômica da classe média, a imposição de limites de crédito mais rigorosos, bem como a implementação de políticas severas com o objetivo de estabilizar a economia brasileira. Nesse contexto de hiperinflação, desconfiança política no cenário global e censura constante a qualquer crítica ao regime, é que se tende a considerar os anos 80 como “década perdida”. Nessa direção, “a partir dos anos 1980, o Brasil tornou-se, pela primeira vez, um país de emigração em grande escala e Portugal, um país também de imigração – com retornos de seus nacionais e fluxos cruzados com o Brasil” (Barbosa; Lima, 2020, p. 54-55).

Nos anos 90, o incentivo à continuidade da migração brasileira baseou-se na instabilidade financeira provocada pelo governo Collor de Mello que implementou o confisco das poupanças, ação liderada à época pela então Ministra da Fazenda, Zélia Cardoso de Mello, o que culminou em mais um colapso econômico-social. Além disso,

clima de sustentabilidade ao regime autoritário por meio de investimentos na área social, o que se efetiva a partir de diversos programas. Na área da educação há em 1979, o planejamento do Terceiro Plano Setorial de Educação e Cultura (IIIPSE), sendo nesse momento histórico que se desenvolve a criação do projeto Nordeste (Pereira, 2007, p.30).

a agenda norte-americana, promovida por meio do receituário neoliberal em sintonia com o Consenso de Washington, fortaleceu no âmbito público um cenário de restrições nas políticas sociais.

Esse enfoque resultou na atuação deliberada de atores em prol da eliminação das empresas governamentais, por meio de um sistemático processo de privatização, bem como por meio do fortalecimento de agenda política atrelada ao conceito de *Laissez-faire*, onde a perspectiva de menos Estado foi a estratégia para a inserção do Brasil no pulsante cenário da globalização. Nessa acepção:

No caso brasileiro a emigração surge nesse contexto de crise econômica e política seguida de abertura econômica, aumento de IED³⁵ e “ausência” do Estado. O Estado passa a deixar a política por conta das grandes empresas [...] agindo de acordo com os interesses das mesmas, legitimando sua ação através do discurso da modernização e globalização inevitáveis. Houve abertura comercial, financeira, tecnológica, produtiva e laboral. O território usado passou a expressar a lógica das grandes empresas, as quais extrapolam as fronteiras nacionais, fato que, ratificou as desigualdades no país (Santos, 2010, p. 28).

A abertura da economia e, por extensão, a perspectiva de regulação mínima pelo Estado, provocaram um movimento econômico grave no país. Essa dinâmica resultou na ocorrência de sucessivas mudanças de moedas até a implementação do Plano Real, em 1994, bem como inflação contínua dos preços dos alimentos, que eram remarcados várias vezes ao dia em muitos casos. Isso foi acompanhado por um processo de empobrecimento da classe trabalhadora, que viu seu poder de consumo diminuir significativamente devido a um achatamento agressivo ocasionado pelas medidas econômicas (Santos, 2010, p. 28).

Nesse contexto de recessão, a incerteza no mercado de trabalho contribuiu para um cenário de informalidade, impulsionado pelas altas taxas de desemprego e pela incapacidade do setor produtivo em oferecer oportunidades laborais, dado o abandono do projeto nacional de industrialização do país. (Santos, 2010, p. 29-33).

O país atravessava tempos difíceis³⁶. Embora a tão almejada democracia tivesse sido “recuperada” por meio da ocupação das ruas pelo movimento “Diretas Já”, os níveis de desemprego permaneciam altos, e os indicadores econômico-sociais

³⁵ Investimento externo direto (IED).

³⁶ Para uma análise aprofundada sobre os principais indicadores econômico-sociais dos anos 90, consultar: Antunes, D. J. N. O Brasil dos anos 90: um balanço. **Leituras de Economia Política**, Campinas, (9): 63-89, dez. 2001. Disponível em: < <https://abrir.link/7dcfl> >. Acesso em 12 ago. 2023.

encontravam-se em confronto com o que ocorria além-mar. Isso ocorreu porque, ao contrário do Brasil, Portugal vivenciou um movimento de crescimento impulsionado por sua adesão ao bloco europeu. Nesse cenário, “Portugal firmou-se, em pouco tempo, como destino migratório atraente, amplamente promovido pela mídia brasileira” (Barbosa; Lima, 2020, p. 55).

O avanço da onda migratória, nesse sentido, esteve subsidiado por um perfil social mais abundante e diverso, uma vez que partiram do país os: “[...] migrantes brasileiros menos qualificados (ou qualificados, mas com grande desqualificação no destino) que preencheram os segmentos menos privilegiados de um mercado de trabalho em expansão”, nessa direção “Falou-se, então, pela primeira vez, de uma proletarização da imigração brasileira em Portugal” (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021).

Tal constatação permeia a caracterização predominante do processo migratório brasileiro durante esse período. Nele, pode-se notar maior inserção de indivíduos em empregos menos qualificados, como construção-civil, trabalhos domésticos e o mercado de serviços (Barbosa; Lima, 2020).

Em contraste com a primeira onda migratória, onde predominavam profissionais ligados a funções mais intelectualizadas, nesta fase destacam-se sujeitos de origem mais humilde. Esses sujeitos encontravam-se envolvidos em uma lógica laboral flexível e precária. Conforme apontado por Góis *et al.* (2009, p. 114), este é o primeiro instante em que a migração brasileira é encarada como um “problema” social.

Góis *et al.* (2009) apontam que as evidências colhidas em pesquisa não indicam que a partir dos anos 2000 haja a existência de uma terceira “vaga” de migrantes brasileiros em solo português, evocando para isso dados que demonstram que não houve substancial alteração no perfil daqueles que ingressaram no segundo fluxo migratório, e que, portanto, estabeleceu-se continuidade do processo analisado em meados dos anos 90, posicionamento seguido por França e Padilla (2018) que apregoam a divisão do processo de migração brasileira a partir de meados dos anos oitenta e fins de anos 90 como sendo a primeira “vaga” e a partir de 2000 a 2010 como sendo a segunda “vaga”.

Em contraposição, Fernandes; Peixoto; Oltramari (2021) apregoam que a partir da primeira década do século XXI pode ser observado um terceiro fluxo em função de que os perfis se alteraram, constando a presença de “uma progressiva diversificação de perfis: alguns migrantes mais qualificados e, sobretudo, muitos estudantes”. A este

respeito, Barbosa e Lima (2020, p. 62) apregoam que coexistem nesse cenário, brasileiros com níveis de instrução inferiores que “direcionam-se principalmente para os segmentos menos qualificados do mercado de trabalho”.

Nessa direção, em conformidade com a compreensão delineada por Fernandes; Peixoto; Oltramari (2021), adotamos a perspectiva de uma terceira onda migratória tendo por base a compreensão de que o primeiro fluxo ocorreu no processo da ditadura militar (1960-1980), marcado pela alta especialização dos perfis, seguido de um segundo fluxo (1980-1999) que intensificou a entrada de sujeitos direcionados a ocupar espaços laborais menos altos, e por consequência um terceiro fluxo (2000-2015), que assume contornos essenciais que o distingue dos outros.

Dentre os aspectos de destaque desse terceiro fluxo, observa-se a coexistência de uma política bilateral que por sua vez desencadeia o “Acordo Lula” em 2003, programa este que foi responsável pela legalização de um contingente expressivo de brasileiros, o que alterou de maneira premente o quadro geral das nacionalidades presentes em Portugal, sendo que, a partir de 2007, o Brasil passou a figurar como “a nacionalidade estrangeira mais expressiva [...] dos estrangeiros residentes” (Padilla; Ortiz, 2012, p. 173), processo este que esteve aliado a intensificação do fluxo feminino, bem como por uma condição laboral ainda mais precarizada do que as vivenciadas nos fluxos anteriores.

É preciso sublinhar ainda que, dados os fatores relacionados às políticas restritivas das fronteiras internacionais, em especial no caso dos Estados Unidos, que passaram a adotar sistemático controle e seleção dos sujeitos, o fluxo de brasileiros em Portugal é fortemente influenciado por esta peculiaridade, tendo em vista que:

“[...] a militarização da fronteira americana, o maior rigor dos controles migratórios e a associação da imigração ao terrorismo, os fluxos migratórios brasileiros destinados àquele país redirecionaram-se, na sua maioria, para Portugal e outros países europeus” (Barbosa; Lima (2020, p. 56).

Em relação a essa terceira onda migratória, França; Padilla (2018, p. 2012), apregoam que durante o período entre 2000-2010, para na perspectiva midiática portuguesa “[...] uma forte presença de estereótipos baseados em um imaginário colonial que constroem os sujeitos das ex-colônias como subalternos, inferiores e ignorantes” o que, por sua vez, repercute em termos de aceitabilidade e incorporação desses migrantes na sociedade lusitana. Destaca-se ainda, algumas peculiaridades

na composição do grupo de brasileiros, ressaltando-se latente presença de evangélicos e estudantes que passam a constituir parte desse complexo tecido social (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021; França; Padilla, 2018).

À medida em que se observa avanço no que diz respeito ao número de brasileiros em Portugal, é perceptível que esse processo fica cada vez mais associado à feminização dos fluxos migratórios, situação que atinge seu pico a partir do ano de 2003 (França; Padilla, 2018, p. 212), sendo este um fator intimamente ligado ao processo de “[...] emancipação e autonomia das mulheres [...] entrada das mulheres no mercado de trabalho, precarização das relações laborais, desenvolvimento dos setores de serviço, carência dos aparelhos estatais para o cuidado de crianças”.

Associado a estes fatores, Castles e Miller (1998, p. 25) destacam que as mulheres são consideradas mais confiáveis para o envio de remessas para suas famílias, bem como são consideradas indispensáveis a trabalhos metódicos e orientados às funções domésticas.

Dessa forma, aliado ao fenômeno de proletarização observado como característica dos novos fluxos migratórios, as brasileiras passam a ocupar dinâmicas laborais igualmente precarizadas, sobretudo na área de serviços, na qual aspectos como “a “simpatia e alegria” brasileira são considerados como moeda de negociação no mercado de trabalho português” (França, 2012, p. 113-114), sendo estas características apreciadas para o estabelecimento de relações voltadas, principalmente, ao atendimento ao público no mercado de serviços.

Todavia, a “natural” simpatia é, por vezes, incorporada em dinâmica para além dos pressupostos relacionados ao trabalho, assumindo “natural” conotação negativa no que se relaciona a presença das mulheres brasileiras na sociedade portuguesa.

Nesse sentido, o agravante em relação a presença feminina brasileira, diz respeito ao estigma de hipersexualização de seus corpos, que sagrados a uma percepção étnico-racial calcada na imagem da “mulata” (Cunha, 2003, p. 7), alimentam estereótipos assentados em paradigmas coloniais de submissão e abuso.

Para Djamila Ribeiro, em seu “Pequeno Manual Antirracista” “Obviamente a questão não é sobre a sensualidade de determinada mulher, mas sim sobre necessidade de enquadrar mulheres negras nesse estereótipo”, desse modo, a autora enfatiza a necessidade de se “[...] refutar a visão colonial, que via os corpos negros como violáveis” (Ribeiro, 2019, p. 40). A autora prossegue, ao argumentar que:

Ao afirmar que “nós carregamos a marca”, Luiza Bairos exemplifica bem a ultrassexualização dos corpos negros femininos, que faz com que a imagem das mulheres negras seja vista sob o prisma da exotização. Luiza denunciou de forma obstinada a violência mascarada pelo mito da democracia racial. Ou pior que mascarada: a “marca”, em vez de ser problematizada, é vista como um elogio da beleza negra. Essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixamos de ser vistas com toda a complexidade do ser humano. Somos muitas vezes importunadas, tocadas, invadidas sem a nossa permissão. Muitas vezes temos nossos nomes ignorados, sendo chamadas de “nega”. São atitudes que parecem inofensivas, mas que para mulheres negras são recorrentes e violentas (Ribeiro, 2019, p. 41).

Nesse sentido, a compreensão da condição da mulher brasileira em terras portuguesas passa pela necessidade de se refletir a respeito das lógicas coloniais pelas quais se assentam a compreensão de corpo-objeto, no qual recaem o desejo virulento da expropriação, por meio da ampla sexualização que é alvo, e a repulsa, auferido pelo sentimento de não pertencimento, produzido pelas forças do patriarcado. Para Bell Hooks (2021):

[...] quando você explica que só acabaremos com a violência contra a mulher ao desafiar o patriarcado, e que isso significa não aceitar mais a ideia de que homens deveriam ter mais direitos e privilégios que as mulheres por causa de diferenças biológicas, ou de que homens deveriam ter poder para dominar as mulheres, as pessoas então param de concordar. Existe uma distância entre os valores que dizem defender e sua disposição de fazer o trabalho necessário para conectar pensamento e ação, teoria e prática, para concretizar esses valores, e assim criar uma sociedade mais justa (Hooks, 2021, p. 126).

Tal reflexão não é só oportuna, como extremamente indispensável para mobilizar ações em prol da melhoria da condição da mulher migrante brasileira, que é alvo de dupla problemática: por um lado, observa-se a força do patriarcado, que se mobiliza a partir da corporificação de estruturas analíticas que a classificam, deteriorando-se, assim, a ideia de mulher, destituindo-a da condição de humana. E por outro, observa-se a indução de uma sexualidade que se funde na ideia colonial de submissão, subjugamento, e, portanto, à serviço dos desígnios do colonizador europeu, reforçando as teses eugenistas propagadas por Gilberto Freyre onde os “dispositivos legais, estabelecidos durante e após a escravidão, contribuem para a manutenção da mentalidade “casa-grande e senzala” (Ribeiro, 2019, p. 6).

Partindo dessa premissa, observa-se dupla interpretação analítica de sua presença em solo português: por um lado, conforme Malheiros e Padilla (2010) as brasileiras são associadas ao empreendedorismo no setor da beleza e cuidados estéticos, assumindo centralidade no que se relaciona a essa área a qual são

respeitadas por transmitirem inovação e profissionalismo, mas por outro, são associadas ao mercado da prostituição, ao qual é fortemente alimentado pelo imaginário midiático português³⁷, que articula visão erótica na qual as brasileiras “são portadoras de uma disposição naturalmente intensa para fazer sexo e uma propensão para a prostituição, combinadas com noções ambíguas sobre seus estilos de feminilidade [...]” (Piscitelli, 2008, p. 269).

Desse modo, se por um lado são consideradas simpáticas, calorosas e, nessa direção, dotadas de uma “corporeidade específica, alegre, festiva, simpática, cordial, exuberante, comunicativa e, portanto, ideal para assumir postos em que sedução, cuidado e atenção são necessários” (França, 2012, p. 114), por outro, paira sobre elas a desconfiança, o preconceito, bem como um processo de inserção laboral ainda mais pernicioso e precarizado do que no caso dos homens brasileiros.

À mulher brasileira, preserva-se a mácula de “ladra” de maridos portugueses e de “Ser” naturalmente erótico, que povoa o imaginário católico e conservador português, e que nesse sentido, deve ser combatido em favor da família e dos princípios morais.

Apoiado nesse cenário de deslegitimação da figura feminina, bem como em um fluxo que se caracteriza pela proletarização da população brasileira, Barbosa e Lima (2020) identificam alguns aspectos relacionados ao perfil desses migrantes, asseverando para o fato de que em comparação com a década de 80 houve um aumento de aproximadamente 81% entre o grupo de trabalhadores “operários e trabalhadores dos transportes e não qualificados” em 2001, tendência seguida pelo “pessoal dos serviços e vendedores”, que teve aumento de 18%, registrando-se um

³⁷ Desse processo surgem duas combinações históricas que nos auxiliam a compreender a complexa rede de discriminação envolta da mulher brasileira em Portugal. Uma primeira, diz respeito a atuação das “Mães de Bragança”, que no ano de 2003 viram suas realidades expostas na mídia Estadunidense, na revista Time, por meio de matéria que sinalizava a luta dessas mulheres para expulsar prostitutas brasileiras da cidade. A segunda, diz respeito ao complexo jogo discursivo que alimenta o imaginário português em relação a mulher brasileira. Nessa acepção, os eventos de Bragança são constantemente fomentados e revividos por veiculações tendenciosas que buscam associar a figura da mulher brasileira como sedutora, exótica, perita na arte da dominação amorosa. Conforme esclarece França (2012, p. 116), em agosto de 2010 a revista Focus veiculou matéria de 12 páginas nas quais abordava o que sintetizaria o pensamento do “português médio” a respeito da mulher brasileira. Na capa da referida publicação constava a seguinte chamada **“Eles adoram-na, elas odeiam-na. Os segredos da mulher brasileira. 2.216 casamentos com portugueses só em 2009. Os dez mandamentos que usam para seduzir os homens”** (grifo nosso). Essas duas passagens históricas, embora não expliquem todos os fatores, nos auxiliam, ao menos, a compreender algumas dinâmicas pelas quais as brasileiras estão expostas em Portugal: Ora associadas à prostituição, ora ligadas ao culto da beleza, da sedução e da intensidade carnal, visões essencialmente herdadas de um perverso passado colonial português.

decréscimo de 7,1% dos profissionais designados “dirigentes e quadros superiores” (Barbosa; Lima, 2020, p. 62).

A partir de tais condicionantes, e levando em consideração o “Acordo Lula”, bem como o regime de autorizações de permanência de estrangeiros em vigor desde o ano de 2001, observou-se crescente abertura no que se relaciona a inclusão de brasileiros em Portugal.

Os dados oficiais indicam que “[...] em 2005 havia 31.353 brasileiros vivendo como residentes regulares, e outros 39.961 com autorização de permanência, perfazendo um total de 71.314 pessoas”, todavia, face aos incentivos de regularização, por volta de 15 mil brasileiros foram capazes de regularizar-se, o que fomenta a compreensão de que havia, nesse período “[...] aproximadamente 86 mil brasileiros residentes em Portugal com status migratório regular”. O que, por sua vez, excluí aqueles sujeitos em situação irregular, cujas autoridades ligadas ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) são naturalmente incapazes de dimensionar, dado que muitos respondentes do Censo se esquivam em revelar a condição na qual estão inseridos na sociedade portuguesa (Barbosa; Lima, 2020).

É no contexto dos primeiros anos do século XXI, mais particularmente 2008, em que ocorre a grande crise imobiliária nos Estados Unidos, processo histórico que afeta a economia internacional de maneira ampla, e a portuguesa em especial - dada a fragilidade para se recompor, mesmo estando ligada ao bloco econômico europeu - que se registram a intensificação dos fluxos de saída de portugueses para outros países, e o estacionamento de maior número de estrangeiros em seu território, principalmente no que se relaciona ao contingente de brasileiros. Desse modo:

Se, a partir do início do século XXI o PIB português perdeu seu ritmo ascendente, ocupando valores menores que a média da União Europeia, a partir de 2008 a situação agravou-se. De nulo naquele ano, o crescimento do país passou a negativo em 2009, com fortes impactos nos anos seguintes. O desemprego que em 2008 havia sido de 7,6%, atingiu em 2010 o índice de 10,8% e, em janeiro de 2012, de 14,8% (Barbosa; Lima, 2020, p. 59).

Em resposta, instalou-se medida de austeridade designada *troika*, que passou a determinar os termos da política econômica no continente, assumindo caráter regulatório das condições de vida dos portugueses. De acordo com Perez e Matsaganis (2017) embora vivenciasse a crise econômica mundial, Portugal não esteve inserido em uma lógica pior, dado que medidas mais rígidas do pacote foram

alvo de sucessivos protestos por parte de sua população e sofreram bloqueio pelo Tribunal Constitucional.

Os autores apregoam que, face ao cenário de recessão, Portugal constituiu-se com país do Sul onde os rendimentos sofreram menos declínio, sendo apontando entre os gregos queda de 51%, espanhóis 34%, italianos 28%, enquanto que os “portugueses viram o rendimento descer 24%” (Caetano, 2017), o que por sua vez tem raízes em medidas como o Rendimento Social de Inserção (RSI) e o complemento solidário para os idosos, aliado a um cenário de impulso ao processo de exportação, que representaram uma tímida correção nos níveis de desigualdade entre os mais pobres. Todavia, vivenciou-se de maneira latente a crise financeira entre 2011 e 2014 (Castro, Botelho e Knup, 2015; Fernandes e Castro, 2013; Silva, 2016).

É nesse quadro que se observa um intenso fluxo de retorno ao Brasil (Barbosa; Lima, 2020; França; Padilla, 2018), “à exceção do movimento de estudantes, que manteve uma cadência assinalável” (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021). Desse modo:

No período mais recente (década de 2010), assiste-se a um fluxo negativo com mais brasileiros saindo do que entrando no país. De acordo com um relatório de 2012, mais de seis mil brasileiros deixaram Portugal, não somente em função da crise no país, mas também devido à grande veiculação de que o Brasil vivia um bom momento de crescimento econômico (Barbosa; Lima, 2020, p. 59).

Mas, embora com crescimento acentuado de seu Produto Interno Bruto (PIB), boas taxas econômicas que mantinham o mercado de trabalho aquecido, associados a um cenário de consumo pelas famílias brasileiras, havia, no plano nacional, a instauração de dinâmica de precarização do trabalho, manifesto por meio da terceirização e a revitalização do movimento grevista (Braga, 2013, p. 51).

Tal dinâmica, associada ao clima político insalubre de Brasília, no qual se registrava intenso cenário de polarização, atinge seu ápice nas jornadas de junho de 2013, iniciadas a partir da contestação dos preços das passagens urbanas no Brasil por meio do movimento do passe livre (MPL). Nessa direção “o grave problema do transporte público catalisou uma angústia social muito mais profunda e enraizada nos alicerces do atual modelo de desenvolvimento” (Braga, 2013, p. 52).

Num cenário em que 60% dos empregos criados nos governos petistas eram ocupados por jovens entre 18 a 24 anos que ganhavam em média US\$400,00 (Braga,

2013, p. 53), a explosão em relação ao repasse nos preços das passagens proporcionou o estopim para escancarar descontentamento social que não tardou afetar a então presidente à época, Dilma Rousseff. Desse modo, o movimento que fora iniciado como pauta de reivindicação da juventude inserido em aspectos mais amplos como o direito à cidade, a necessidade de articulação de políticas públicas voltadas aos jovens, bem como o estabelecimento de condições condignas para sua vivência, foi cooptado (Gerbaudo, 2017, p. 40) pela direita conservadora **golpista** brasileira, que lançou mão desse processo para angariar votos e tentar assumir o poder.

Embora com popularidade por volta dos 50%, a então presidente Dilma Rousseff vê esses índices caírem, e é aviltada em sua condição de mulher³⁸ de diversas formas: é agredida por meio de xingamentos em plena arena futebolística, ridicularizada de maneira vexatória pela imprensa nacional, e exposta nas mídias sociais conservadoras, que assumem papel central na difusão de *fake News* e ataques machistas, desde então.

Acompanhado de processo eleitoral acirrado contra o Peessedebista Aécio Neves, seu segundo mandato assume contornos instáveis, que em 2016, culminam para o estabelecimento de um processo golpista de *Impeachment*³⁹, no qual é inocentada em 2022, posição jurídica reafirmada pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região em 21/08/2023.

É nesse turbulento processo político no qual o Brasil estava imerso que surge, mais uma vez, novo estímulo para a migração. Esse impulso se deve as instabilidades vivenciadas no país, associadas a um discurso de ódio, perseguição às minorias, assim como o congelamento dos gastos públicos, que coincidem com o período final de intervenção da *troika*, em Portugal, onde pode ser denotado “[...] um novo ciclo econômico e político. A partir dessa data foram visíveis os sinais de crescimento, com expansão do emprego e diminuição do desemprego”, nesse cenário, observam-se que

³⁸ A respeito de uma análise focada na questão política brasileira tendo como paradigma a discriminação de gênero sofrida pela então presidente, consulte: Terra, B. **Golpe mascarado de impeachment: a violência política de gênero sofrida por Dilma Rousseff**. Disponível em: <<https://abrir.link/PQnd4>>. Acesso em 12 ago. 2023.

³⁹ Consultar: “Presidente Dilma não cometeu qualquer crime que justifique o impeachment, afirmam juristas”. Disponível em: <<https://abrir.link/pCIMm>>. Acesso em 12 ago. 2023, bem como: “Lembrar à imprensa: foi golpe!”. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/08/23/lembrar-a-imprensa-foi-golpe>>. Acesso em 27 ago. 2023.

a “imigração voltou a aumentar em Portugal, com claro destaque para a proveniente do Brasil” (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021).

Desse modo, tendo em vista acentuado número de brasileiros em Portugal no período entre 2016 a 2019, é que passaremos a considerar, a existência de uma quarta onda imigratória. Nessa fase, predomina-se população na faixa etária entre 20 e 49 anos (70,1%), o que demonstra que são sujeitos economicamente ativos, que buscam na possibilidade da migração, caminho para inserção laboral (Barbosa; Lima, 2020, p. 91-95) e que contribuem para a dinamização e aperfeiçoamento da economia portuguesa. Tais indicadores corroboram com a percepção de Castles e Miller (1998), quando apregoam a respeito do perfil histórico de migrantes inseridos em economias mais robustas. Desse modo:

[...] é possível generalizar sobre a forma como as migrações evoluem e encontrar certas dinâmicas internas no processo. Por exemplo, a maioria das migrações começam com pessoas jovens e economicamente ativas. Eles são 'ganhadores-alvo', que querem economizar o suficiente em uma economia de salários mais altos melhorar as condições em casa, comprando um terreno, construindo uma casa, abrindo um negócio ou pagando por educação ou dotes. Após um período no país receptor, alguns desses 'migrantes primários' retornam casa, mas outros prolongam a sua estadia, ou regressam e depois reemigram (Castles; Miller, 1998, p. 28, tradução nossa⁴⁰).

Constituem-se características desse processo histórico, a contínua feminização dos fluxos (52% de mulheres em 2019), a manutenção da nacionalidade brasileira como sendo a maior representativa dentre as outras em solo português, a diversificação dos perfis, crescente número de títulos legais direcionados a esta população, com forte presença de indivíduos que fazem uso do reagrupamento familiar, regulamentado por meio da Lei 23/2007, bem como a presença de trabalhadores assalariados e estudantes. Denota-se que, esse último grupo “foi um daqueles que melhor resistiu à crise” (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021).

Na esteira desses perfis, destaca-se, ainda, nova modalidade de vistos a partir de 2012: a Autorização de Residência para Investimento (ARI), também conhecido como Golden Visa. Tal mecanismo foi aprovado como parte de estratégia para atração de investimentos, dada a fase de recessão, estimulando-se, assim, a permissão de

⁴⁰ Trecho original: “[...] it is possible to generalise on the way migrations evolve, and to find certain internal dynamics in the process. For example, most migrations start with young, economically active people. They are 'target-earners', who want to save enough in a higher-wage economy to improve conditions at home, by buying land, building a house, setting up a business, or paying for education or dowries. After a period in the receiving country, some of these 'primary migrants' return home, but others prolong their stay, or return and then remigrate”.

cidadãos de outros países para a obtenção de residência em Portugal por meio de investimentos em três opções⁴¹: transferência de capitais (a partir de € 250.000, a depender da modalidade), criação de emprego (pelo menos 10 postos de trabalho) ou compra de imóveis (pelo menos € 350.000) (Sef, 2023).

De acordo com o serviço de estrangeiros e fronteiras (SEF), entre outubro de 2012 a julho de 2023, tal modalidade de visto ensejou 12.497 autorizações de residências, sendo que as principais nacionalidades estrangeiras foram: China (5.374); Brasil (1.238); Estados Unidos (729); Turquia (598); África do Sul (559), resultando em 20.169 familiares reagrupados.

Do número total de autorizações concedidas, 11.242 foram utilizadas para a aquisição de imóveis (90%), 1.233 para a transferência de capitais (9,8%), e apenas 22, ao longo de toda a série histórica, foram utilizadas para a criação de postos de trabalho (0,17%). De todas as operações elucidadas, contabilizou-se um total de € 7.214.705.902.98 em investimentos em Portugal (Sef, 2023)

Nesse formato, o Golden Visa foi responsável pela revitalização e (relativa⁴²) ocupação de espaços urbanos que se encontravam degradados, principalmente nas áreas centrais da capital Lisboa e do Porto, segunda maior cidade portuguesa localizada no Norte do país.

Todavia, sua validade foi questionada, especialmente no que se refere a modalidade de compra de imóveis, que, a partir de 19 de julho de 2023, não constará como opção para estrangeiros, uma vez que há estabelecido pelo governo socialista, que seu incremento é responsável pela especulação imobiliária⁴³ que atinge Portugal, e que tem gerado crise no que se relaciona ao preço dos imóveis e arrendamentos por todo o país. Nessa direção, a desigualdade habitacional reflete a desigualdade social, bem como o desequilíbrio entre oferta e demanda do setor imobiliário português.

Desse modo, o direito à moradia tem se tornado pauta constante em relação a essa modalidade de visto, uma vez que, pelo caráter de investimento alto, vem a

⁴¹ Para maiores detalhes a respeito de tal modalidade, acesse: < <https://www.sef.pt/pt/pages/conteudo-detelhe.aspx?nID=62> >. Acesso em 13 ago. 2023.

⁴² Relativa, pois os detentores do visto devem permanecer não menos que sete dias no primeiro ano, e não menos que quatorze dias nos anos seguintes. Ora, ao delimitar período de permanência tão esdrúxulo quanto estes, o legislador opera em uma dinâmica irreal, promovendo o comércio imobiliário como alternativa para grupos detentores de Capital, e que, inversamente a realidade dos portugueses, não habitam as propriedades, tornando-as meras moradas destinadas à especulação imobiliária.

⁴³ A este respeito, consultar os textos de José Alberto Rio Fernandes, e o documentário “Lisboa, não sejas má senhoria”, disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=kQAnhrIzJ1k>>. Acesso em 13 ago. 2023.

privilegiar quem já detém privilégios, e nesse caso, acusam-no de programa voltado para a “venda de cidadania”, bem como potencialmente conivente com a evasão fiscal e lavagem de dinheiro por parte dos compradores internacionais (Bloomberg, 2023).

Nesse âmbito, se há brasileiros endinheirados dispostos a pagar por volta de dois milhões de reais para viver em Portugal, a realidade da maioria é diferente. Aliado a persistência de fluxos de trabalhadores, há um contingente expressivo - embora não computado de maneira adequada - de aposentados e pensionistas, assim como empreendedores e trabalhadores no setor de tecnologia da informação (Machado, 2007, p. 181).

Desse modo, observa-se a dinamização do perfil do migrante brasileiro, muito embora velhos problemas persistem no âmbito trabalhista (Machado, 2007, p. 181), dentre eles “[...] a baixa remuneração, as longas jornadas de trabalho, as ameaças de demissão e o não pagamento conforme o acordado” (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021).

Segundo dados do Observatório das Migrações (Oliveira, 2022), embora seja o grupo de brasileiros o que mais gera empregos em Portugal, sendo registrado índices de 20,1% em 2011, 26,2% em 2019 e 26,7% em 2020 (Oliveira, 2022, p. 183), a remuneração média do brasileiro em 2020 era de € 868,94, o que por sua vez representa a 15ª posição das nacionalidades estrangeiras em Portugal (Oliveira, 2022, p. 164), situação que se inverte quanto a exposição de acidentes de trabalho não mortais, onde encontram-se em 1º lugar (Oliveira, 2022, p. 177).

Dentre as ocupações, destacam-se a atuação na área de construções: 18,5%; Comércio grosso e retalho, reparação de veículos: 13,9% bem como Alojamento, restauração, similares: 18,0% (Oliveira, 2022, p. 185). Desse modo, embora se constitua como sendo a maior comunidade estrangeira em Portugal, a maior parte dos brasileiros vivenciam realidades mais desfavoráveis.

Tais dados, corroboram a compreensão de que, por um lado, a maior parte dos brasileiros estão inseridos em dinâmicas laborais e sociais mais precarizadas, e por outro, de que seus ganhos reais são desvalorizados face às outras realidades que coexistem no país.

Tais fatores, inseridos na análise da realidade, demonstram que, se por um lado um número crescente de sujeitos tem encarado Portugal como destino para recomeçar, por outro, expõe a fragilidade social na qual estão expostos, o que por sua vez, desmistifica a visão ingênua, e por vezes idealizada que atribuem ao sonho de

imigrar para a Europa (Bógus, 2007, p. 50). É partindo dessa percepção que muitos têm utilizado do Programa de Apoio ao Retorno Voluntário e à Reintegração.

O objetivo, nesse sentido, é mobilizar processo de volta ao Brasil para aqueles sujeitos que, por despossuírem meios econômicos suficientes para a manutenção em Portugal, não encontram condições para viver de maneira digna. Desse modo, a série histórica (2011→ 449; 2016→ 52; 2019 →151; 2020→ 333; 2021→ 93) demonstra que a população brasileira é a que mais tem feito uso desse programa (Oliveira, 2022, p. 48), sendo denotado que “[...] em sua maioria, essas demandas foram apresentadas por pessoas com pouco tempo de residência em Portugal, não mais de um ano, e constituídas por grupos familiares” (Fernandes; Peixoto; Oltramari, 2021).

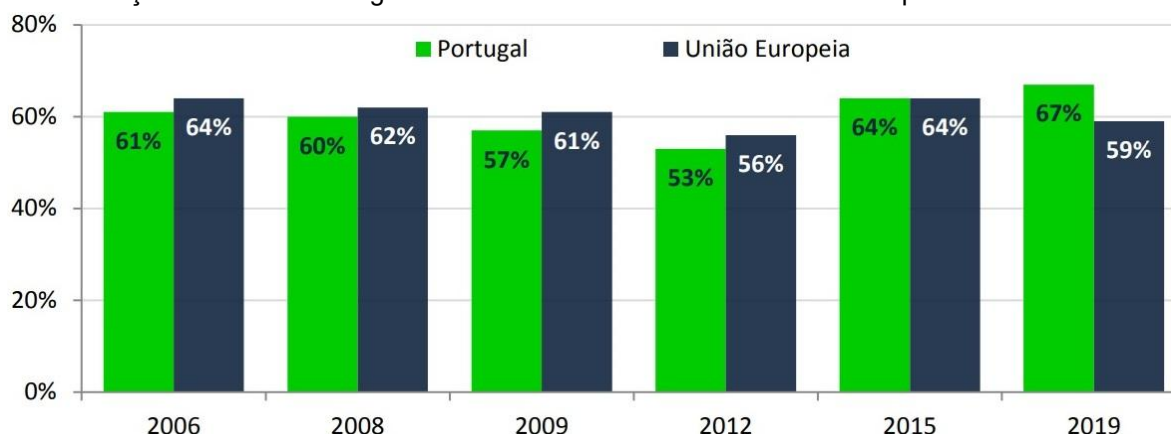
É nesse contexto de ampliação de inclusão de força de trabalho em espaços laborais que garantem menos direitos, menores salários, e, portanto, maior exposição à riscos, bem como aliado à intensificação dos fluxos proletarizados de migrantes brasileiros pós-pandemia, que se assenta o aprofundamento de discursos que apregoam a necessidade de promover a "limpeza" do grupo de estrangeiros em solo português, acompanhados por posturas discriminatórias que buscam desvalidar a presença dos migrantes no território.

São representantes de tal seara, os casos de xenofobia nos quais a comunidade brasileira é alvo, o que por sua vez reforçam estereótipos, favorecem processos de exclusão, e alimentam narrativas de ódio com fulcro nacionalista, ora apregoando que estes utilizam-se dos serviços sociais, sem lhes dar o devido retorno fiscal, ora induzindo que a presença de “Zucas” exacerba um processo de deterioração dos valores da sociedade portuguesa, sendo esta “invasão” uma afronta a cultura, a língua, bem como o conjunto de tradições nas quais se assentam os nativos da terra Portuguesa.

Tais discursos, à luz dos acontecimentos que têm movimentado a Europa, e já discutidos anteriormente, inserem-se no complexo tabuleiro em que, de um lado, confronta-se a ex-colônia e o antigo colonizador, favorecendo acalorado debate a respeito de ações discriminatórias.

Nesse sentido, dentre as nacionalidades presentes em Portugal, destaca-se que a brasileira foi a que apresentou mais queixas relacionadas a discriminação: “10,1% das queixas em 2017, 13% em 2018, 17% em 2019, 14,7% em 2020 e subindo para 26,7% em 2021” (Oliveira, 2022, p. 319). Quando expostos à percepção da sociedade, há uma intensificação dos dados:

Gráfico 1 – Evolução, entre 2006 e 2019, da percentagem de respondentes que consideram a discriminação com base na origem étnica é “comum” ou “muito comum” no país.



Fonte: Eurobarómetros Especiais Apud Oliveira (2022, p. 303).

Desse modo, embora a maioria dos inquiridos apresentem opção favorável à migração (Oliveira, 2022, p. 305), é evidente que se observa escalada na percepção de nacionais a respeito de que a discriminação com base étnica tem evoluído em Portugal, processo este que tem sido acompanhado por debates oficiais em torno da necessidade de sistematização de agenda política direcionada a combater atos de discriminação no país.

Desse modo, se inscreve em tal dinâmica o primeiro Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 – Portugal contra o racismo, aprovado em 2021 (Oliveira, 2022, p. 303), que busca intensificar o debate em torno do tema, e favorecer atenção com relação as notificações.

Desse modo, observa-se a perpetuação de um discurso orientado ao poder, que por sua vez, defende interesses específicos. Assim, as ideologias, “[...] têm a função cognitiva de organizar as representações sociais (atitudes, conhecimentos) do grupo, orientando assim, indiretamente, as práticas sociais ao grupo e, conseqüentemente, também as produções escritas e orais dos seus membros. (Van Dijk, 2008, p. 105-168)

No âmbito da mídia portuguesa, pode-se perceber proliferação de discursos que sintonizam a comunidade nacional e inferem sentido em relação a presença de brasileiros. Desse modo, destacam-se notícias que reportam a condição da vida desses imigrantes nos mais diferentes aspectos: a) xenofobia direcionada a estudantes brasileiros nas escolas do país; b) ataques a homossexuais brasileiros; c)

relações assimétricas entre nacionais e brasileiros; d) presença de ações discriminatória em universidades; e) manifestações de intolerância em ambientes coletivos, bem como f) disseminação de identidade estereotipada.

Nessa direção, por um lado institui-se políticas bilaterais para o fomento do trabalho (visto de procura de trabalho recentemente aprovado), bem como institui-se mecanismos de desburocratização de processos escolares (maior flexibilidade no reconhecimento de diplomas), mas, no ordenamento social, perpetuam-se práticas discriminatórias que, embora não explicitamente, nos levam a crer que existe defesa permanente de fronteiras que demonstram que portugueses e brasileiros encontram-se “*separados, mais iguais*”.

Ou seja: Separados pela ideologia de uma suposta supremacia europeia, apregoada por políticos da Direita, como André Ventura, que acentua a necessidade da centralidade dos portugueses, e do resguardo do Estado providência para os seus, e iguais, numa condição relativa, haja vista que, os brasileiros obtêm oportunidades, mas sua condição de vida e suas relações sociais são impelidas por processos discriminatórios. Desse modo, o então presidente Marcelo Rebelo De Souza avalia que:

O envelhecimento das sociedades europeias criou aquilo a que eu chamo o medo, uma atitude reativa, defensiva e, portanto, de rejeição da diferença, e daí até à xenofobia é um pequeno passo e tem de se estar atento a esse pequeno passo porque significa menos democracia e, até, menos respeito daquilo que é a nossa experiência como país de emigrantes (Henriques, 2023).

Nessa direção, expõe-se dupla problemática: por um lado a migração se mostra altamente necessária, face ao elevado número de portugueses que continuam emigrando para Estados mais ricos em busca de melhores salários e qualidade de vida (Lopes; Teixeira, 2014; Amaral; Marques, 2020).

Por outro, fica evidente que, com os baixos níveis de natalidade, bem como a persistência de uma pirâmide etária que denota dados cada vez mais alarmantes, dado o acelerado envelhecimento de sua população ativa (Vitoriano, 2014; Mota-Pinto, 2006), se torna necessário o estabelecimento de ações em prol da seguridade previdenciária do país⁴⁴.

⁴⁴ É importante destacar que, os imigrantes representam hoje 13% da segurança social de Portugal (ISS), sendo que, de acordo com Cunha (2023) “Saldo entre o que entregam ao Estado e o que

A dualidade entre a necessidade premente de migração e os desafios inerentes à inclusão da população brasileira no cenário português convoca reflexões sobre a cultura organizacional. Desse modo, face os fluxos migratórios aqui debatidos, os condicionantes sociais postos, e a realidade na qual o continente europeu encontra-se inserido, quais são os desafios que se colocam às organizações portuguesas, mais especificamente, as escolas, para a consecução de seu papel social, tendo em vista a diversificação dos perfis de pais e estudantes que agora despontam em sua realidade? Quais são as estratégias? E, qual tem sido o lugar assumido pelas crianças e jovens brasileiros no cenário das organizações escolares portuguesas?

Nessa acepção, passaremos a refletir sobre a cultura organizacional, de modo a entender os condicionantes históricos que articulam possibilidades analíticas a respeito do tema, as vinculações entre os diferentes modelos teóricos e os perfis delineados, bem como os paradigmas construídos em relação às organizações.

Por extensão, compreendendo que se trata de tese destinada a analisar os processos culturais desencadeados no âmbito societário, com forte inclinação para análise da organização escolar em particular, os próximos capítulos terão a necessidade de se debruçar no estudo dessas representações, de modo a favorecer a compreensão dos meios e modos que são articulados para a inclusão (ou não) de estudantes brasileiros na realidade das escolas portuguesas.

Desse modo, torna-se imperativo analisar essas dinâmicas sobre quatro aspectos: a) estrutura /formas; b) factores endógenos dentro/interior; c) acção informal; d) factores exógenos fora/exterior. De acordo com Torres (2004) “não se trata de um mero exercício de rearticulação teórica ajustada à realidade educativa, mas antes uma tentativa de apreensão do grau e intensidade de influência exercida pelos distintos factores” que estão intimamente ligados “no processo de construção e manifestação da cultura da escola” (Torres, 2004, p. 243).

O debate a respeito das organizações, e por consequência, da cultura que permeia esse espaço, é importante no sentido que nos possibilita: a) revelar aspectos relacionados as vivências dos sujeitos; b) compreender os sentidos e significados por trás das tradições, símbolos, mitos e artefatos; bem como c) analisar como a instituição escolar articula (ou não) ações para a inclusão de minorias em seu bojo, e em que medida isso redefine suas práticas cotidianas em torno do tema.

recebem em prestações sociais é positivo”. Consultar: <<https://www.om.acm.gov.pt/-/imigrantes-e-seguranca-social-no-contexto-nacional>>. Acesso em 14 ago. 2023.

3. CULTURA ORGANIZACIONAL: APORTES PARA ANÁLISE DA REALIDADE

Perspectivar as organizações a partir de uma abordagem sociológica exige retroceder historicamente aos marcos epistemológicos que fundamentam tal movimento. Nesse sentido, é oportuno não apenas traçar uma reconfiguração esquemática das organizações, de forma maniqueísta, listando correntes e formulações teóricas, mas, sobretudo, compreender as relações pelas quais essas correntes foram alvo de análise e reconfiguração ao longo do tempo, analisando-as diante das demandas histórico-sociais que se constituíram por meio de uma leitura crítica e multidimensional da realidade dos sujeitos.

Importa compreender, desse modo, que as bases que motivam a análise da realidade organizacional já foram objeto de diversas conceituações a partir de diferentes abordagens investigativas, o que contribui para pensar que os fenômenos relacionados à origem e desenvolvimento das organizações são enxergados sob uma multiplicidade de perspectivas, bem como por meio da influência dos problemas que são colocados em questão.

Dessa forma, considerando um paradigma epistemológico (sociologia das organizações), bem como a necessidade de investigação (análise das organizações enquanto espaços de cultura, historicamente produzida pelos sujeitos), é necessário compreender: a) os processos históricos que fundamentaram a formulação da teoria organizacional; b) a influência das diferentes abordagens epistemológicas na reformulação dos dilemas organizacionais; c) os impactos desses movimentos na definição da identidade das organizações, por meio da constatação da importância do estudo dos aspectos culturais que permeiam a sua articulação.

No presente capítulo, apresentamos um panorama das contribuições dos principais autores da teoria organizacional, de modo a compreender os diferentes paradigmas que consolidaram este campo de estudo. Além disso, analisamos como o modo do desenvolvimento de uma ideia de organização influenciou (e ainda influencia) a compreensão em torno da cultura desse espaço, e quais são as tendências, tensionamentos e perspectivas que atualmente se consolidam em relação ao estudo da teoria organizacional, tendo em vista o posicionamento teórico-político de que este espaço se afirma como lócus de cultura.

3.1. Cultura e cultura organizacional: Algumas concepções.

Conceituar cultura, implica perceber que se trata de um movimento de análise em prol do diagnóstico da sociabilidade do homem em relação aos símbolos, valores, atributos, bem como de artefatos construídos ao longo do tempo em determinada comunidade. Desse modo, a cultura, tida como bem imaterial, não pode ser mensurada de maneira estanque, determinista, ou tão pouco categorizada segundo particularidades comparativas nas quais se assentam uma sequência fixa de análise dos fatos (Santos, 1996).

Ao contrário e para além das questões até aqui mencionadas, pensar a cultura implica em perceber que cada população/civilização, utilizando dos atributos que estão à sua disposição, constroem metáforas a respeito de sua vivência, e as articulam como possibilidades para a compreensão da realidade que os circundam. Assim, definir com base em sequência determinística de fatos o quanto um grupo social se mostra mais ou menos evoluído culturalmente falando, implica no estabelecimento de uma hierarquização cultural, fator que privilegia uns em detrimento de outros.

Desse modo, tomando por referência uma crítica ao modelo evolutivo que apregoa a ênfase num desenvolvimento cultural calcado numa imagem sedimentada de cultura, principalmente aquele defendido por Tylor (1871) onde se apregoa o modelo europeu como fase última de desenvolvimento cultural, (especialmente a sociedade Inglesa do século XIX) observa-se o engendramento de um mecanismo que visa legitimar um processo de exploração e consolidação dos povos, por meio do domínio das consideradas “potências” capitalistas em detrimento de formas de civilização consideradas anacrônicas e, portanto, “inferiores”.

Por consequência, ao se estabelecer a compreensão de que há expressões deslegitimadas de cultura, apregoa-se um esforço para o desmantelamento das múltiplas formas de materialização desta, notadamente por meio do extermínio irrestrito dos: símbolos, valores, concepções, bem como a língua de determinado povo. Nessa acepção, “pensar a cultura desatrelada de um projeto histórico emancipador tem sido a regra, sob hegemonia ideológica do capital, preocupando-se cada vez mais com as diferenças existentes entre os seres humanos” (Teixeira; Dias, 2011, p. 121).

Calcar a proposição de uma ideia hierárquica, e, portanto, limitada de cultura, implica privilegiar povos e pessoas, bem como disseminar concepções racistas e higienistas que se articulam no sentido de promover uma identidade nacionalista que apregoa a supremacia cultural em suas mais variadas formas de concepção como mecanismo de dominação e exclusão social.

Assim, “[...] a relativização total do estudo das culturas desvia a atenção de indagações importantes a respeito da história da humanidade” (Santos, 1996, p. 15), fomentando o esvaziamento de questionamentos salutares a respeito do desenvolvimento dos grupos humanos, e da consequente transformação em função dos processos de dominação ocorridos, via de regra, a partir da subjugação cultural dos povos detentores de poder.

Dado que a “[...] cultura é uma dessas palavras metafóricas (como por exemplo, liberdade) que deslizam de um contexto para outro, com significações diversas” (Sodré, 1983, p.8), a definição de suas características e propriedades epistemológicas, para além de uma base voltada a contemplar determinados grupos e ideologias dominantes, é fator indispensável para se analisar os nexos entre o singular e o particular, em detrimento de uma concepção que privilegia a microanálise da realidade de maneira detida e restrita (Teixeira; Dias, 2011, p. 121).

Em franca discordância com a proposição de linearidade e de supremacia cultural, Franz Boas, articula sua antropologia cultural tendo por base uma crítica ao discurso higienista que se baseava na ciência biológica para descrever corpos e determinar comportamentos segundo a perspectiva do racismo científico.

Desse modo, ao estudar as comunidades nativas da América do Norte, o autor demonstrou que as diferenças de medidas de crânios podiam ser explicadas tão somente por questões relacionadas ao ambiente, alimentação, bem como hábitos dos sujeitos, em suma, por aspectos relacionados às respectivas culturas dos povos (Castro, 2005, p. 16).

A condução dos estudos de Franz Boas, tiveram por base o confronto às pesquisas de sua época, principalmente aquelas dirigidas por Lewis Henry Morgan, Edward Burnett Tylor e Daniel G. Brinton (Castro, 2005, p. 16) que apregoavam a prevalência de aspectos biológicos para determinar os sentidos culturais, em função das características apresentadas pelos sujeitos.

Em contraponto, Franz Boas articula noção de uma cultura que se baseia na observação atenta da comunidade estudada, sendo que seus escritos fomentam a

rejeição da ideia de que haja a existência de culturas em estágios inferiores, argumentando que tais atributos foram esculpidos ao longo do tempo pela sociedade ocidental como forma de legitimação do poder, que sob uma ótica crítica, tem fulcro na necessidade de desmantelamento e expropriação dos povos (Castro, 2005).

Franz Boas fomenta a ideia de relativismo cultural, ao qual vincula a necessidade de pensarmos as culturas não em termos de superioridade ou inferioridade, mas a partir das condições de produção, bem como por meio das relações de sua articulação.

Assim, o reconhecimento de díspares modos de vida passa a configurar a compreensão da cultura, que em última instância, enseja um movimento de análise que busca desmistificar o etnocentrismo, e reconfigurar a base antropológica que antes estava baseada em julgamentos e criminalizações para uma concepção compreensiva, na qual as culturas só podem ser avaliadas a partir de seus próprios termos.

Logo não há cultura melhor ou pior. O que há são culturas, uma vez que a cultura é produto do fazer humano, o que por si só reforça a tese central de Franz Boas ao considerar que a cultura se constitui como um “elemento explicativo da diversidade humana” (Castro, 2005, p. 18).

No Brasil, a lógica por se desmantelar a cultura, e por extensão, a produção dos sujeitos em torno de temas ligados as suas realidades e vivências, também tem sido uma realidade vivenciada há muito. Desde a colonização, passando pela consolidação da república e mesmo na atualidade, observam-se indícios de uma desqualificação (principalmente) da cultura dos povos originários e negros, que têm tido suas contribuições a nível social e intelectual negligenciadas.

Junior (2013) expõe que muitos intelectuais negros, que ofereceram contribuições imprescindíveis ao Brasil se mantêm silenciados, mesmo pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em função de que a) condenavam a estrutura social racista da sociedade brasileira; b) denunciavam a desqualificação social da população negra e, c) buscaram reorientar as bases da história nacional, tendo como fulcro o questionamento do caráter colonizador auferido por Portugal (Junior, 2013, p. 85-86).

Desse modo, ao revisitar a história negra, Junior (2013) avalia a contribuição do clássico “Casa grande e senzala” de Gilberto Freyre no que diz respeito a

articulação do pensamento em torno da realidade dos povos escravizados na produção de açúcar, questionando as bases nas quais a obra se envereda.

Nessa direção, Junior (2013) provoca no leitor um questionamento daquilo que se convencionou enquanto cultura do povo brasileiro, argumentando que se trata de um equívoco compreender a obra como representante da realidade social da época, uma vez que a mesma “[...] não descreve nem mesmo de maneira sistemática a forma de vida e de habitação e relações sociais da fazenda de produção de açúcar como sistema produtivo do Nordeste” (Junior, 2013, p. 87).

Desse modo, Montini (2015) argumenta que, ao ter contato com as obras de Franz Boas, que estabeleceu que “[...] nenhuma feição cultural é compreensível quando separada do conjunto do qual faz parte”, Freyre, posicionou-se após a publicação de sua obra, tendo em vista a repercussão em relação ao trato epistemológico da mesma, expressando que:

[...] aprendeu a fundamental diferença entre os conceitos de raça e cultura, reconsiderando o valor do negro e do mulato – desvalorizados pelo evolucionismo –, além de recuperar as contribuições das culturas negras e indígenas, que se somaram às dos portugueses na formação de nossa nacionalidade. A “personalidade” de nossa cultura seria, assim, o resultado de uma mestiçagem sincrética, processo pelo qual as propriedades singulares de cada povo não seriam dissolvidas em uma nova figura com perfil próprio. Esta mestiçagem seria – respeitando as ideias de Boas – também reproduzida nos mais diversos níveis de conduta do povo brasileiro, revelando, inclusive, uma série de ambiguidades e antagonismos (Montini, 2015, n.p.).

Se por um lado a obra de Freyre sofre críticas por demonstrar um esvaziamento de sentido histórico-político-cultural (e um certo romantismo), bem como uma visão pouco clara a respeito do processo de dominação ocorrido no período escravagista, perscrutando com pouca fidelidade a relação entre negros escravizados e brancos exploradores, fica claro também, que sua influência legitimou uma cultura nacional que compreendeu os fatos históricos de maneira amena em relação ao processo de exploração laboral dos escravizados.

Compreende-se, assim, que sua obra abre espaço para a relativização histórica que colaborou para a articulação de uma cultura que fomentou imagem docilizada do negro, o que reforça a compreensão de que a penetração de ideários generalistas e pouco contundentes do ponto de vista da análise da realidade podem ceder a uma poderosa construção do imaginário social, e influenciar a noção de cultura de maneira

integrada a uma abordagem monocromática do cotidiano no qual os sujeitos estão inseridos, e suas vivências são sistematicamente desconsideradas.

Em contraposição à visão apregoada por Freyre e, portanto, direcionada a uma caracterização crítica da cultura, Chauí (2001) conclama em seu estudo “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária” um reexame da cultura nacional, apregoando que dada as características de uma sociedade fortemente marcada pela cultura senhorial, o Brasil tem como base a naturalização de práticas de desigualdades bem como age na perpetuação da exclusão social como uma de suas premissas, dado a verticalização e sujeição irrestrita aos dogmas clientelistas de uma política populista que tem na base da opressão, o seu *modus operandi*.

Segundo a autora, “a inclusão econômica e a inclusão política de toda a população é afastada porque julgada impossível para a “governabilidade”” (Chauí, 2001, p. 100). Para Paula e Silva (2006) o estudo de Chauí (2001) se converte em um dos marcos referenciais para a “[...] compreensão da cultura brasileira, por trazer elementos que ampliam a compreensão das linguagens, valores e ideias presentes na sociedade” (Paula; Silva, 2006, p. 369). Nessa direção:

A concepção de mito, segundo essa autora, vai além do sentido grego da palavra *mythos*, da narração pública de feitos lendários, tomando um sentido antropológico a respeito das soluções imaginárias para conflitos e contradições que a realidade não dá conta. Toma um sentido psicanalítico também, quando significa um impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela. A autora usa o sentido de mito fundador para explicitar a constante relação do passado como origem e que se encontra sempre presente (Paula; Silva, 2006, p. 369).

Diante do exposto, Chauí (2001) concebe o estudo das ideologias, e o impacto destas na construção da cultura brasileira, demonstrando, para tanto, um desenvolvimento histórico que apregoa os dilemas, tensões, representações bem como os mitos relacionados a fundação do Brasil.

A concepção que lhe move é predominantemente fomentada por uma hermenêutica crítica que visa aprofundar o estudo do cotidiano não como parte trivial da vida dos sujeitos, mas como força motriz que articula e produz cultura. Desse modo, a autora engendra uma concepção de sociedade que enxerga nas contradições sociais, a base da concepção da cultura nacional brasileira.

De cariz iminentemente analítico, e com pendor reflexivo, Castro (2005) atribui à Franz Boas a criação de um “novo método histórico” com a preocupação de discutir

a cultura de maneira a se contemplar as suas particularidades, em oposição a generalização e a comparação. Assim, “[...] a precondição para o estabelecimento de grandes generalizações teóricas e a busca de leis gerais seria, portanto, o estudo de culturas tomadas individualmente” o que por si só imporia a necessidade de um longo trabalho de análise reflexiva, onde só poderia ocorrer por meio do “método da indução empírica, evitando amarrar os fenômenos em uma camisa-de-força teórica” (Castro, 2005. p. 16).

Nessa direção, os vários determinismos, sejam de cunho geográficos, de raça, psicológicos, associados a uma perspectiva difusionista (que apregoa a crença de que a cultura é propagada a partir de grandes marcos históricos e centros culturais) são combatidos enfaticamente, tendo em vista que a cultura é compreendida como fator histórico, proveniente da construção dos sujeitos que, agrupados, constroem lógicas interpretativas para decodificar, bem como apreender, suas respectivas realidades.

Assim, “as condições causais das ocorrências culturais repousam sempre na interação entre indivíduo e sociedade, e nenhum estudo classificatório das sociedades irá solucionar esse problema”, o que por sua vez impõe a necessidade de se compreender que “[...] a classificação morfológica das sociedades pode nos chamar a atenção para vários problemas, mas não os resolverá. Cada caso será redutível à mesma fonte: a interação entre indivíduo e sociedade” (Castro, 2005. p. 107).

Tomando por base tal questão, a cultura é única e não pode ser comparável. Na verdade, na concepção de Franz Boas, a cultura deve ser compreendida no plural (culturas) de modo a confrontar a visão evolucionista que se baseava no singular como forma de expressão cultural da totalidade (Castro, 2005. p. 18).

Assim, a concepção do autor permeia a compreensão de que o relativismo antropológico deve servir como um modelo teórico baseado no “reconhecimento de que cada ser humano vê o mundo sob a perspectiva da cultura em que cresceu” e, dessa maneira, o “[...] antropólogo deveria procurar sempre relativizar suas próprias noções, fruto da posição contingente da civilização ocidental e de seus valores” (Castro, 2005, p. 18).

Tal abordagem pressupõe questionar-se, interrogar-se, duvidar de suas certezas, abstrair-se de conclusões precipitadas em relação a realidade do outro, e portar-se como atento observador da cultura alheia, de modo a não apenas categorizá-la de maneira esquemática e determinista, mas compreendê-la por meio

de um olhar aprofundado e articulado com a sua realidade, de modo a inferir as múltiplas conexões que se processam.

Na esteira desta vertente teórica, Geertz (2008) oferece-nos bases sólidas para teorizar a respeito da importância da cultura, demonstrando, por meio de seus estudos em Bali, os movimentos empreendidos para a construção de um corpus teórico em relação a uma epistemologia explicativa da realidade dos sujeitos, e por extensão, de sua cultura.

Desse modo, seus estudos motivam-nos a permanecer em estado de constante interrogação, de modo a questionar se: a cultura deve ser analisada como mais uma forma de estudo da sociedade e, por consequência, das transformações da história linear, ou constitui um corpus analítico em si, que recobre de sentido a vida dos sujeitos, cujo estudo necessariamente impulsiona uma metodologia explicativa, exigindo-se uma interpretação?

Tais indagações estabelecem um pendor analítico para a obra do autor, a medida em que proporcionam um atento olhar para a concepção das teias de sentido, onde Geertz (2008) não demonstra interesse em enveredar-se por uma lógica positivista ou supor que a antropologia pode “se fazer” sem uma semiótica ou interpretação de significado. A interpretação, desse modo, é central para o estudo das ciências humanas, uma vez que o estudo do cotidiano, e por extensão, da cultura dos povos, é iminentemente voltado para a compreensão das relações coletivas.

Esta perspectiva centrada na interpretação sociológica sugere, por sua vez, que o “programa” de uma descrição densa deve ir além - embora não abandonar - o argumento de que “a cultura deve ser explicada” (Geertz, 2008) e direcioná-lo para uma consideração de economia, política e poder, a partir de uma interpretação de diferentes perspectivas, levando em conta as particularidades daqueles que se colocam diante deste olhar antropológico, que por si só, demonstra-se plural, dinâmico e atento à diversidade.

Desta forma, não são os fatos do acaso que subsidiam uma etnografia (a descrição densa) para análise da cultura. Pelo contrário, é a perspectiva de “estar presente” que articula os modos de se pensar a coletividade social. Tal sensação é construída.

Os antropólogos não só têm que “ir lá”, mas também precisam fornecer uma relação que articule o que tem sido descoberto, compreendido ou explicitado a respeito dessas relações. O resultado de tal engendramento diz respeito a uma

descrição densa que cuidadosamente se articula com uma hermenêutica apropriada ao contexto, interpretando-se e apreendendo-se, desse modo, as formações de significado (teias), que nos possibilitam enxergar para além daquilo que se pressupõe (Geertz, 2008).

A pesquisa que centra sua análise nos aspectos relacionados à cultura, possui um caráter desafiador, mas por um lado, se mostra fértil ao considerar múltiplos aspectos dos problemas a partir de lógica epistemológica que contempla um caráter de densidade, assim como contempla um olhar interpretativo sobre a realidade.

Nessa direção, o olhar interpretativo trata-se de uma prática que promove um exercício de conviver com tensões e incertezas que não podem ser resolvidas de forma definitiva, e que impõe àquele que pesquisa a interpretação de: “uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras” e que no jogo de forças da análise social se demonstram “simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (Geertz, 2008, p. 7).

Desse modo, o autor demonstra a habilidade central de seus estudos: escreve preservando as teias de significados de pessoas particulares em um determinado tempo e lugar, afinal de contas, alcançar tal propósito requer que “[...] esteja imerso nos complexos agrupamentos de símbolos que as pessoas usam para conferir significado ao mundo” (Ouchi; Wilkins, 1985, p. 461, tradução nossa⁴⁵).

Despreza-se, desse modo, as abordagens que afirmam tentar compreender os homens (sem ao menos concebê-los), afirmando que “nada concorrerá mais para o descrédito de uma abordagem semiótica da cultura do que permitir que ela deslize para uma combinação de intuição e alquimia” uma vez que “não importa quão elegantemente se expressem essas intuições ou quão moderna a alquimia se apresente” (Geertz, 2008, p. 21).

O autor se volta agilmente ao corpus teórico, demonstrando os conceitos que articulam a escrita a que chamamos de descrição densa (o que em si comprova a necessidade de aprofundamento epistemológico para a prática etnográfica). Tal escrita implica a necessidade de se desnudar as múltiplas relações instituídas no bojo cultural que, ora direcionam, ora oferecem sentido a ação dos sujeitos, preconizando, desse modo, a articulação de um olhar etnográfico para a análise do contexto cultural.

⁴⁵ Trecho original: “be immersed in the complex clusterings of symbols people use to confer meaning upon their world”.

Geertz (2008) postula, nesse sentido, que as redes de sentido se mobilizam e se relacionam num fluxo que depende da etnografia e sua descrição densa, o que articula a compreensão de que a cultura não é uma confusão de sentidos idiossincráticos (Geertz, 2008, p. 155). Ao contrário, e para além disso, organiza-se em teias, que orientam a dinâmica relacional dos homens, e fornecem significados às suas ações, tendo por consequência a compreensão de que a cultura é historicamente construída no âmbito da comunidade, e tecida com base em interpretações.

Na esteira das perspectivas culturais, assevera-se a necessidade de se observar as organizações como produtoras de cultura. Nesse sentido, alguns autores nos conduzem para uma perspectiva multidimensional de cariz sociológico, promovendo a reflexão do desenvolvimento das organizações. A atenção volta-se, nesse sentido, para uma descrição densa dos paradigmas, posicionamentos político-teóricos, bem como para a análise das principais contribuições dos autores que se constituem centrais para tal discussão.

Ao aprofundar a análise cultural tendo por base o estudo das organizações, torna-se salutar compreender “que as organizações possuem, além de um referencial interno, um referencial mais amplo que se relaciona ao universo cultural peculiar às diferentes nações para constituição de sua cultura” (Paula; Silva, 2006, p. 367), o que pressupõe a necessidade do estudo do simbólico, e por extensão, da cultura organizacional como possibilidade de se compreender as múltiplas dinâmicas, bem como as relações que permeiam a construção do espaço organizacional, tendo em vista a noção de que “[...] um pesquisador cultural deve buscar interpretações profundas associadas a cada tipo de manifestação cultural” (Martin, 2002, p. 90, tradução nossa⁴⁶).

Nessa acepção, Edgar Schein (2004) postula que o desenvolvimento organizacional tem relação com um sistema de longo alcance, sendo que considera importante tal perspectiva na medida em que esta possibilita que os planejadores tomem consciência da organização, favorecendo mecanismos de diagnóstico e de superação das fragilidades, tendo como base a melhoria dos processos e das relações internas.

Para o autor, a consulta de processo se traduz numa ferramenta que possibilita que a organização obtenha um diagnóstico e intervenha em sua cultura. Schein (2004)

⁴⁶ Trecho original: “A cultural researcher should seek deep interpretations associated with each type of cultural manifestation”.

pontua que “talvez o aspecto mais intrigante da cultura como conceito seja que nos aponta para fenômenos que estão abaixo da superfície, que são poderosos em seu impacto, mas invisíveis em um grau consideravelmente inconsciente” (Schein, 2004, p. 8, tradução nossa⁴⁷).

Por consequência, o autor articula a concepção de cultura organizacional, tendo por base o entendimento de que as organizações constroem suas culturas a medida em que resolvem seus dilemas e gradativamente concebem símbolos que satisfaçam os sentidos e a compreensão da coletividade na qual estão inseridos.

Desse modo, as experiências passadas são utilizadas como pressupostos para a ação, e se solidificam a medida em que a cultura de trabalho é praticada no cotidiano, situação que pode ser mensurada por meio da análise dos artefatos, valores e pressupostos básicos, asseverando para o fato de que:

[...] a cultura como conceito será mais útil se nos ajudar a compreender melhor os aspectos ocultos e complexos da vida em grupo, organizações e ocupações, e não podemos obter esse entendimento se usarmos definições superficiais” (Schein, 2004, p. 8, tradução nossa⁴⁸).

O pensamento de Schein (2004) é importante, uma vez que fornece possibilidades para a análise, avaliação e redimensionamento da cultura no âmbito organizacional, de modo a confrontar os valores e comportamentos, assim como a missão e dinâmica relacional adotada para o funcionamento desse espaço.

Ao questionar a respeito dos diferentes padrões de trabalho, estilos e normas que regem as diferentes profissões, Schein (2004) expressa a importância do simbólico, apregoando na abordagem cultural das organizações o sentido para se desnudar questões que, à primeira vista, parecem constituir problemas indissolúveis. O autor enfatiza que “[...] se entendermos melhor a cultura, entenderemos melhor nós mesmos. Entenderemos melhor as forças agindo dentro de nós que definem quem

⁴⁷ Trecho original: “Perhaps the most intriguing aspect of culture as a concept is that it points us to phenomena that are below the surface, that are powerful in their impact but invisible and to a considerable degree unconscious”.

⁴⁸ Trecho original: “Culture as a concept will be most useful if it helps us to better understand the hidden and complex aspects of life in groups, organizations, and occupations, and we cannot obtain this understanding if we use superficial definitions”.

somos, que refletem os grupos com os quais nos identificamos e para qual queremos pertencer” Schein (2004, p. 10, tradução nossa⁴⁹).

Desse modo, ao promover um olhar direcionado para tais necessidades, a articulação de uma ação voltada para o aprimoramento da prática constitui-se elemento chave de sua concepção, que projeta processos de melhoria alinhados com uma estratégia de desenvolvimento da cultura organizacional.

Além disso, dado a sua característica multidimensional, e as implicações de sua teoria para a transformação do cotidiano, os conceitos de Schein (2004) evocam a oportunidade de se operar a mudança enquanto um paradigma necessário para o desenvolvimento e aprimoramento, considerando-se a estrutura e ação como mecanismos que se articulam em consonância, e, portanto, focados na realidade organizacional, contemplando os sujeitos que constituem parte deste ambiente, focando na compreensão das organizações como espaços de cultura.

Tendo como pressuposto que a cultura é uma construção social que influencia os sujeitos inseridos em uma organização, Schein (2004) demonstra que esta é: a) estável, uma vez que constitui uma compreensão compartilhada do grupo em relação à organização, e que tende a se manter, mesmo com a ausência de colaboradores que abandonam a organização; b) é um atributo profundo, e por si só, muitas vezes inconsciente; c) recobre a organização de maneira ampla, influenciando todos os aspectos, processos e relacionamentos e, d) promove estabilidade por meio da articulação de “rituais, clima, valores e comportamentos que se unem em um todo coerente” (Schein, 2004, p. 14-15, tradução nossa⁵⁰).

Tais indicadores apontam para o fato de que “[...] na abordagem sociológica, a cultura organizacional é amplamente compartilhada entre os membros da cultura, é temporalmente estável e potencialmente mensurável” (Weaver; Nelson, 2016, p. 5, tradução nossa⁵¹).

Nesses termos, é imprescindível aludir a importância traduzida pela sociologia das organizações que, “[...] sempre se concentrou nas bases normativas e nos entendimentos compartilhados que, por meio de expressões sutis e complexas,

⁴⁹ Trecho original: “Even more important, if we understand culture better we will better understand ourselves—better understand the forces acting within us that define who we are, that reflect the groups with which we identify and to which we want to belong”.

⁵⁰ Trecho original: “rituals, climate, values, and behaviors tie together into a coherent whole”.

⁵¹ Trecho original: “In the sociological approach, organizational culture is widely shared among the members of the culture, temporally stable, and potentially measurable”.

regulam a vida social nas organizações” (Ouchi; Wilkins, 1985, p. 458, tradução nossa⁵²), ocupando-se de estudar as tensões culturais entre os aspectos implícitos e explícitos, bem como as relações que causam ordem e aquelas mais caóticas da vida organizacional. Desse modo, tal estudo empreende “[...] a paixão e o drama da vida social, que foram e continuam sendo centrais para o estudo das organizações” (Ouchi; Wilkins, 1985, p. 459, tradução nossa⁵³).

Tendo por base que a discussão da cultura, e por extensão, da cultura organizacional empreende a necessidade de se analisar: a) o modo pelo qual os sujeitos articulam suas vivências e adequam (ou não) suas experiências no bojo da organização, b) a forma como concebem a organização em termos simbólicos e ritualísticos; bem como c) os impactos das relações internas e externas e as questões relacionadas a estrutura e ação, torna-se imprescindível refletir a respeito do percurso trilhado pelas organizações, no sentido de compreender as teorias que sustentaram as bases de diferentes movimentos analíticos ao longo da história.

Desse modo, refletir a respeito da cultura organizacional, impõe a necessidade de mobilizar o estudo daquilo que Torres (2004) considera serem os dilemas teóricos do campo. Assim, diante de tais premissas, analisaremos o: a) dilema ausente; b) dilema ambivalente; c) dilema colateral; e o d) dilema interativo/negociado, propostos pela autora, como forma de aprofundar a discussão a respeito das organizações, e possibilitar a compreensão de movimentos voltados para a interpretação do simbólico na esfera de sociabilidade dos sujeitos.

Transcender à esta análise envereda a necessária busca pelos sentidos e significados, mas, em termos mais específicos, possibilita-nos identificar as diferentes manifestações da cultura no ambiente organizacional, e por consequência, suas influências na sociabilidade dos sujeitos, na estrutura, nos valores, nas crenças compartilhadas, na concepção de governação, na identidade corporativa, nas normas e regulamentações, bem como nos mecanismos criados para o controle e acompanhamento dos meios e modos de produção. Dessa maneira, buscamos transcender aos significados, rupturas, tensões e continuidades ocasionadas nas organizações por meio da análise de tais dilemas.

⁵² Trecho original: “Which has always focused on the normative bases and the shared understandings that, through subtle and complex expression., regulate social life in organizations”.

⁵³ Trecho original: “These studies recall the excitement, the passion, and the drama of social life, which were and continue to be central to the reason for the study of organizations”.

3.2. Dilemas conceituais que envolvem a problemática da cultura organizacional

A partir de um movimento histórico, observa-se que as primeiras organizações fabris estavam ligadas à ideia de um sistema fechado, isto é, um modelo de compreensão da realidade que tomava por base a premissa de que as conjunturas externas pouco modificavam as estruturas internas das corporações, e por consequência, sua cultura organizacional. Há, nesse sentido, o fomento de uma racionalidade técnica edificada sob a premissa da implementação de metas para se atingir resultados mensuráveis a partir de uma ideologia administrativa calcada em uma premissa científica.

Ancorado em tal perspectiva, é possível considerar que o trabalho de Frederick Taylor representa um primeiro movimento em torno da compreensão da fábrica como espaço isolado do mundo exterior, fator que fomentará uma compreensão homogeneizadora, e, portanto, pouco articulada da realidade que circunda os operários que constituíam na fábrica o seu trabalho cotidiano.

Inspirado em um modelo pragmático que mais tarde seria conhecido como “movimento da administração científica”, Taylor apregoa o uso do tempo, o efficientismo da lógica do espaço e do movimento, bem como a articulação de um conjunto de normas e condutas que, em última instância, definiam o homem a partir da metáfora da máquina.

Assinala-se, nesse sentido, que os estudos das dimensões fisiológicas adquirem centralidade no processo de configuração das relações de trabalho, não sendo denotado nenhum movimento em prol da análise psicológica, bem como das relações sociológicas desempenhadas ao longo das extenuantes jornadas de trabalho dos sujeitos⁵⁴. Esses eram considerados “homens máquinas”, expressão que denota a compreensão de uma extensão do processo fabril, e, portanto, perpetuação da

⁵⁴ Uma obra clássica que trata a respeito desta temática foi escrita por Friedrich Engels, intitulada: “A situação da Classe trabalhadora na Inglaterra”. No Capítulo “Os diferentes ramos da indústria: os operários fabris em sentido estrito” o autor conceitua as condições de trabalho as quais os sujeitos eram subordinados, bem como enumera a evolução de leis que regulamentavam a jornada laboral. Um ponto de destaque diz respeito ao trabalho infantil, largamente utilizado principalmente na Indústria de tecelagem, e que também era regulado à favor da manutenção da lógica Capitalista. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4662435/mod_resource/content/1/ENGELS.pdf>. Acesso em 18 jul. 2023.

fábrica. Para Torres (2004) tal perspectiva tinha como objetivo “[...] garantir a adesão e fidelidade incondicional dos operários aos valores ditados pela racionalidade científica – a eficiência e a eficácia e o consequente aumento da produtividade [...]” (Torres, 2004, p. 44).

De fato, o que se coloca em jogo nesse campo de disputa histórica é a nova configuração global das forças de trabalho que assistem a fulminante queda de um modelo de produção baseada nas pequenas manufaturas, onde o trabalho desempenhado se baseava em uma lógica artesanal, e a relação com o trabalho não se ligava à uma ideia de parcialidade (imposta mais à frente pela configuração das esteiras e a rígida departamentalização das fábricas), mas ao contrário, articulava-se por meio de uma relação global com o processo de construção dos produtos.

Dada essas dimensões, é possível observar que o trabalho desenvolvido na fábrica a partir dos contributos de Taylor é, em essência, um trabalho alienado, tal qual aquele definido pela gênese marxista, em que emerge perante o trabalhador um estranhamento em relação ao produto de sua ação que se operacionaliza por meio das relações de produtividade que lhe são impostas.

O resultado da exteriorização de sua atividade laboral não lhe pertence, não lhe é apropriado. Há, portanto, um processo de “fetiche” que se opera na dimensão da própria dinâmica do trabalho, onde os sujeitos não reconhecem suas individualidades perante a esteira fabril (Antunes; Pinto, 2017, p. 4).

A dinâmica relação entre máquinas e homens, a relação racionalizada dos tempos e espaços, bem como a forte noção de um ambiente organizacional fechado às questões exteriores como a luta de classes, as questões econômicas que assolavam a vida dos trabalhadores, bem como as necessidades sociais que permeavam as relações, não adquirem centralidade nesse contexto, tendo em vista que “[...] a organização científica de trabalho, com toda a ênfase atribuída a tarefa e consequente instauração de práticas individuais de trabalho, rompe com alguns elos estruturantes das identidades” (Torres, 2004, p. 48).

A perspectiva de uma manifestação da cultura organizacional integradora, isto é, com forte coesão do ponto de vista da planificação e execução dos objetivos, bem como da visão de mundo compartilhada, via de regra, sob a égide de um trabalho “racional”, impediu à Taylor antever os desafios sociais nos quais os trabalhadores estavam inseridos, e as lógicas de ação que moviam a classe trabalhadora espalhada por toda a Europa e Estados Unidos (Torres, 2004).

O paradigma integrador, nesse sentido, volta-se para a consolidação de uma cultura organizacional gestonária, tendo como princípios a “[...] a construção da excelência e o alcance da competitividade organizacional” (Torres; Palhares, 2017).

Observa-se a intensificação de uma conduta homogeneizadora, caracterizada por uma natureza organizacional que privilegia processos baseados no consenso, e na forte integração dos valores decididos no topo da organização.

De acordo com Nascimento (2009), a cultura integradora, a partir dos princípios delineados por Martin (2002), em termos mais funcionais, promove uma perspectiva que “[...] ajuda a construir um modelo a ser interiorizado pelos diferentes públicos da organização, a conferir sentido às actividades do passado, presente e futuro, e apoia a clarificação das expectativas de papel” (Nascimento, 2009, p. 32).

Para Martin (2002), a perspectiva de análise da cultura organizacional pelo prisma da manifestação da integração demonstra um movimento gerencial útil aos líderes, pois “[...]existe a promessa de que seus valores pessoais podem se refletir nos valores corporativos, dando a você uma espécie de imortalidade organizacional (temporária) por meio da cultura da organização” (Martin, 2002, p. 174-175, tradução nossa)⁵⁵.

É possível destacar, nesse sentido, que Taylor desempenha papel fundamental na articulação de uma mentalidade racionalizadora que incorpora na ideia da fábrica a assunção de um arquétipo de trabalhador ideal, favorecendo os pilares de um trabalho focado no “*the best way*” (Chiavenato, 2004, p. 498).

Suas principais contribuições em relação à dinâmica fabril dizem respeito ao a) desenho de cargos e tarefas; b) divisão e especialização do operário; c) plano de incentivo salarial; d) delineamento daquilo que se constituem as tarefas, quais são as gratificações e benefícios dos trabalhadores; e) construção de códigos de conduta para inspecionar a “vadiagem” em período laboral; bem como f) clara distinção entre o planejamento e a execução de tarefas (Torres, 2004, p. 73).

Considerando os contributos de Taylor, Henry Fayol aprofunda seu olhar para a cultura gestonária a partir dos “princípios gerais da administração”. Para o autor

⁵⁵ Trecho original: The exciting thing about culture is that it is so useful to managers. When leaders offer clearly defined corporate vision statements, backed by well-articulated objectives and corporate values, they can generate enormous amounts of commitment and goodwill among employees, increasing productivity and ultimately profitability. And for a leader, there is the promise that your personal values can be reflected in corporate values, giving you a kind of (temporary) organizational immortality through the organization's culture.

francês, a administração resumia-se a cinco necessidades básicas: planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Posteriormente ampliou tal dinâmica para a sigla POSDCoRB⁵⁶, “um acrônimo para seus sete procedimentos administrativos: planejamento, organização, pessoal, direção, coordenação, relatórios e orçamento” (Hoy, Miskel, 2012, p. 10).

A ênfase em uma cultura organizacional que privilegiasse os aspectos gerenciais é permeada por ações relativas à valorização da figura do gerente que é o sujeito que articula possibilidades para que o desenvolvimento do sistema industrial se perpetue por meio das funções administrativas vitais anteriormente delineadas.

Para o autor, era indispensável que os planejadores se ocupassem dessas dimensões, uma vez que a base de seu pensamento se funda na necessidade de fazer com que as estruturas internas da organização funcionem de maneira articulada aos propósitos da acumulação de capital.

Fayol, tal qual Taylor, adota uma visão descritiva da realidade, estimulando a articulação de uma cultura organizacional focada na consolidação de processos voltados para “educar” os gerentes e consolidar a classe de chefes enquanto necessária para o pleno desenvolvimento da fábrica.

A ênfase nos atributos da eficiência e seu recorrente apego a uma lógica gerencial é, sem dúvida alguma, uma das premissas de Fayol, que consagra, a partir da departamentalização da fábrica, a criação de uma nova identidade dos sujeitos que ocupam posições acima dos operários, promovendo um debate muito interessante do ponto de vista sociológico, intensificando a articulação de uma “tripla segmentação cultural”, na qual se pode observar uma “[...] cultura de topo (directiva), a cultura de base (operária) e a cultura intermédia (gestionária)” que em última instância podem “[...] condicionar a construção de visões, representações e valores em torno do significado atribuído ao trabalho” (Torres, 2004, p. 54-55).

Tanto as premissas de Taylor quanto as de Fayol ancoram-se em uma visão de mundo relacionada a necessidade de: a) racionalização organizacional a partir da consideração indispensável da estrutura que rege as dinâmicas de produção; b) forte visão prescritiva e normativa, fomentando sentidos à ação dos sujeitos com base em pressupostos que devem ser compreendidos como guias irreconciliáveis do cotidiano da fábrica; c) estímulo à produção por meio de pequenas participações nos lucros,

⁵⁶ Em Inglês: Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, and Budgeting.

bem como a assunção de retornos monetários por meio da criação de metas na fabricação de peças, o que fomenta a incorporação pelos trabalhadores de uma dinâmica de trabalho focada nos conceitos de eficiência e meritocracia; d) forte rigidez de comando, representada pela fiscalização e controle efetivado pelos chefes; e) claro desprezo às dinâmicas sociais dos trabalhadores, compreendendo-os como sujeitos apenas no contexto organizacional (Fayol, 1989, p. 44-57; Taylor, 1990).

Do ponto de vista sociológico, é possível compreender que as teorias de ambos os autores se encontram posicionadas naquilo que Torres (2004) convencionou como sendo um “dilema ausente”, haja vista que não se observam tensões relacionadas aos aspectos formais relacionados à estrutura, tão pouco informais, relacionados à ação. Nesse dilema, assiste-se a uma cultura organizacional rígida, localizada em um sistema fechado, com normas de conduta invioláveis, e um conjunto de racionalidades que moldam os saberes e fazeres em dada organização fabril, servindo aos propósitos delineados pelo topo da organização.

De acordo com Torres (2008) “a imagem da cultura organizacional que se pode deduzir deste primeiro cenário, reflete justamente a hegemonia de uma ordem marcada pela integração, consenso, coerência e coesão”, onde se observa que a “dimensão cultural se assume como uma variável *dependente* de toda uma racionalidade supra-organizacional que engendra normas e valores essencialmente integrativos” (Torres, 2008, p. 231-232, *itálico da autora*).

A perspectiva de uma cultura integradora, aqui demonstrada, tem relação com as observações de Martin (2002), quando afirma que, partindo da premissa de análise das organizações é possível analisar a presença de três níveis: organizacional (manifesta-se por meio da incorporação do consenso em toda a organização, sendo as metas assimiladas num nível de conformidade), subculturas (nenhuma diferença relacionada à subcultura se mostra importante, dado que pode perfeitamente representar o todo), bem como o nível individual (os membros da organização são considerados como parte de um todo unificado) (Martin, 2002, p. 152).

É importante ressaltar que, mesmo inserido numa lógica integradora de cultura organizacional, a análise das práticas históricas dos sujeitos a partir de um único prisma é fator que alimenta grande dificuldade para a reconstituição da realidade, dada a importância não apenas das subculturas existentes nas organizações. Mas

também das manifestações suprimidas, que, por serem insonorizadas, passam a ideia de uma única possibilidade de interpretação da realidade⁵⁷.

Dessa maneira, frente aos elementos que temos acesso (a base teórica construída pelos autores em questão e alguns trabalhos empíricos), é possível assumir que a base de manifestação da cultura era, em essência, integradora, muito embora como afirma Martin (2002) a proposição de uma abordagem centrada na perspectiva de três culturas (integradora, fragmentadora e diferenciadora) exige a compreensão da existência em simultâneo das mesmas na organização (Martin, 2002, p. 150-151), sendo tal consideração reforçada por Torres (2004) quando esta afirma que as organizações podem refletir “[...] diferentes facetas da sua cultura, podendo mesmo coexistir num mesmo contexto organizativo formas consensuais, diferenciadoras ou fragmentadoras, com ou sem predominância de umas sobre as outras” (Torres, 2004, p. 163).

Os estudos de cariz mais humanistas, onde se destaca a abordagem desenvolvida pela escola das relações humanas, bem como a abordagem comportamentalista, incitam um importante debate no sentido de análise da inclusão dos pequenos grupos nas organizações, e o impacto de suas sociabilidades no que corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas. Os estudos de Elton Mayo fomentaram o que Roethlisberger (1996) analisa como sendo a impositividade dos grupos informais nas estruturas organizacionais, uma vez que assinala que “pouco pode fazer um contrato de trabalho para tornar possível a cooperação”.

Das conclusões dos períodos de teste nos experimentos de Hawthorne realizado em 1927, numa fábrica da Western Electric Company, situada em Chicago, com o objetivo de detectar a relação entre a intensidade da iluminação e a competência dos operários, medida por meio do ritmo de produção, os formuladores da pesquisa chegaram a algumas questões: a) os níveis de produtividade continuavam a subir em detrimento das condições de trabalho no qual estavam assentadas as bases da organização; b) O contentamento em relação ao trabalho era

⁵⁷ A este respeito, o livro de Carlo Ginzburg “O queijo e os vermes” é brilhante, no sentido de recompor a cultura camponesa por meio da utilização de fontes históricas que conferem voz ao personagem em destaque, o moleiro Domenico Scandella que vivencia o processo de Inquisição por questionar elementos da vida. O autor denota que a expressão da cultura se mostra complexa tanto do ponto de vista dos achados arqueológicos, tendo em vista as escassas fontes que personificam as vozes dos indivíduos comuns, quanto do ponto de vista da análise que, via de regra, é impelida por uma escrita realizada por membros da alta sociedade. Desse modo, recompor as tensões históricas é ato que exige um árduo trabalho de sistematização, haja vista as diferentes interfaces que permeiam a configuração da história dos sujeitos ainda se mostra ruidosa.

uma situação muito comum na sala de testes e devia-se, em partes, às relações estabelecidas entre pares, mas, sobretudo, em razão da presença de uma chefia não coercitiva, que assegurava um olhar mais “humano para as relações”, e que procurava se envolver nos dilemas cotidianos enfrentados por estas trabalhadoras; c) A jornada de trabalho tem impacto maior na produtividade do que a quantidade de dias. Os relatórios indicam que “muito pode ser ganho industrialmente ao levar maior consideração pessoal aos níveis mais baixos de emprego” (Mayo, 2003, p. 65, tradução nossa⁵⁸).

A observação de Mayo e seus pesquisadores em relação aos pequenos grupos promoveram uma reconfiguração do campo organizacional, a medida em que se pode perceber que as relações impactavam de maneira latente a produtividade, e influenciavam as atitudes, comportamentos e ações dos sujeitos inseridos no ambiente organizacional. Desse modo, “quem trabalhava muito era considerado um pé-de-boi⁵⁹ cuja alta produtividade ameaçava o nível salarial. Quem trabalhava pouco incorria na ofensa igualmente grave e informal da desídia” (Hoy; Miskel, 2012, p. 14).

De fato, são as relações que agora assumiam centralidade no bojo de análise da organização, possibilitando uma verificação das condutas e um exame apurado das condições de trabalho como mecanismo de articulação de uma mentalidade direcionada ao sujeito trabalhador, posicionando-se este ao centro do complexo tabuleiro produtivo da organização.

Todavia, críticos do movimento das relações humanas apontam que a preocupação de Mayo para com os trabalhadores não era genuína, tão pouco voltada para a alteração da realidade imposta, na verdade, argumenta-se que os estudos de Mayo eram utilizados pela gestão empresarial que “[...] usava como ferramenta ou estratégia para manipular subordinados” (Hoy; Miskel, 2012, p.15).

Na esteira de tais argumentos, Bruce (2006) enfatiza que alguns estudos demonstram que Mayo desempenhava uma função alinhada a necessidade de se constituir como “[...] um divulgador científico em um papel de relações públicas para a

⁵⁸ Trecho original: “much can be gained industrially by carrying greater personal consideration to the lowest levels of employment.”

⁵⁹ Em trabalho anterior, mencionamos que: “A respeito desta questão, o filme “A classe operária vai ao paraíso” (1971), dirigido por Elio Petri, expõe as contradições do sistema produtivo a partir de seu protagonista Lulu Massa, funcionário altamente eficiente que é utilizado como parâmetro para justificar a necessidade de um maior empenho na produtividade dos demais trabalhadores. Destaca-se na trama, os impasses de relacionamento entre pares na linha de produção, assim como os efeitos psicológicos desencadeados pelo trabalho excessivo e insalubre” (Santos, 2019, p. 24).

Western Electric, especialmente considerando que a principal série de experimentos estava em andamento quando ele entrou em cena em 1928” (Bruce, 2006, p. 177, tradução nossa)⁶⁰.

Desse modo, o autor expõe três teses centrais. A primeira, corroborada por Torres (2008) de que a perspectiva teórica de Mayo, embora importante do ponto de vista da análise das relações dos pequenos grupos, não rompe com a tradição Taylorista, na verdade amplia e consolida questões relacionadas a uma cultura integradora, compreendendo a organização a partir de uma variável dependente e interna, indicando a figura do trabalhador como sujeito passivo a sobredeterminações que lhes eram impostas.

Para Torres (2008) os estudos de Mayo “[...] não conseguiram dessacralizar a ideologia supra-estrutura racionalista, tendo-se as suas propostas resumindo a meras operações de cosmética organizativa ou funcional” uma vez que considera que “[...] as dinâmicas de grupo puderam ser inclusive manipuladas” tendo em vista o objetivo de se converterem em “[...] um acréscimo de eficiência, eficácia e controle organizacionais” (Torres, 2008, p. 229).

A segunda tese imprime um reforço à primeira, à medida em que o autor argumenta que a teoria das relações humanas foi consolidada como perspectiva mais avançada face às teorias anteriores uma vez que, tinha por objetivo engendrar a cultura dominante, por meio da monopolização da autoridade local, e a consequente utilização de estratégias, pelos industriais conservadores como John D. Rockefeller, instituindo as bases para o aprimoramento de um capitalismo de consenso, no qual os trabalhadores eram subordinados à lógicas de exploração que, por serem mais “brandas”, eram consideradas ideias mais avançadas, e por extensão, mais “humanizadoras”, tendo em vista que, “[...] as ideias de gestão não são apenas um conjunto de técnicas, mas também uma ideologia que tem algum apelo para os gerentes vis-à-vis, fornecendo uma justificativa para seu direito de gerenciar” (Bruce; Nyland, 2011, p. 383, tradução nossa⁶¹).

⁶⁰ Trecho original: “For instance, some analysts believe that Mayo’s key contribution to the Hawthorne studies was little more than as a scientific popularizer in a public relations role for Western Electric, particularly given that the main series of experiments were well under way when he arrived on the scene in 1928”.

⁶¹ Trecho original: “Similarly, management ideas are not merely a set of techniques, but also an ideology that has some appeal to managers vis-a-vis providing a rationale for their right to manage”.

A terceira tese defendida por Bruce (2006) diz respeito à visão atribuída à Mayo como sendo pioneiro do movimento das relações humanas⁶². Para o autor, é recorrente a ideia de que Mayo e seus colaboradores tenham “[...] ‘descoberto’ a pessoa social e sua centralidade no local de trabalho: que os humanos não são meramente o animal egoísta e utilitário da economia neoclássica e da administração científica” assim como que “[...] eles têm outras necessidades psicossociais (de alto nível), e suas relações sociais no trabalho desempenham um papel importante em sua produtividade” (Bruce, 2006, p. 177, tradução nossa)⁶³.

Todavia, por meio de uma análise apurada da história da teoria das organizações é possível identificar o papel fundamental de Henry S. Dennison, autor que Bruce (2006) considera que foi negligenciado pela literatura especializada.

Desse modo, ancorando-se nas reflexões de Torres (2004), é possível compreender que Mayo e por extensão, a concepção preconizada pela escola das relações humanas, encontra-se situada em um “dilema ambivalente”, onde se observam que as perspectivas dos sujeitos e por extensão, as lógicas que articulam sua vivência face à organização são alvo de análise mais apurada, e, portanto, adquirem maior atenção face às dimensões racionalizadas preconizadas em uma perspectiva organizacional ligada à teoria clássica da administração.

As questões relacionadas a estrutura formal e informal perdem o apelo de “concorrência”, sendo que são analisadas em sua completude, onde “a imagem excessivamente coerente e coesa da organização vai sendo aos poucos relativizada e substituída” (Torres, 2008, p. 232). Porém, muito embora as questões relacionadas aos pequenos grupos sejam alvo de análise, ainda assim, prevalece uma abordagem maniqueísta da ação, onde os sujeitos são postos à análise em função da superestrutura e dos resultados voltados à uma lógica calcada na produtividade.

Desse modo, observa-se aqui o reforço de uma perspectiva integradora de cultura, havendo um aprofundamento de uma cultura pragmática calcada numa visão

⁶² É importante ressaltar o trabalho de Mary Parker Follet, que, ao propor o conceito de circularidade a partir de um olhar mais humanizado para as relações protagonizadas no ambiente organizacional, bem como por meio da incorporação de princípios gerais (contato direto, planejamento, relações recíprocas, processo contínuo de coordenação), que segundo a autora poderiam ser aplicados tanto às indústrias, como em qualquer organização, inova no campo organizacional, sendo considerada por Peter Drucker como a “profeta do gerenciamento”.

⁶³ Trecho original: “Mayo and his associates are widely perceived to have ‘discovered’ the social person and his/her centrality in the workplace: that humans are not merely the egoistic, utilitarian animal of neoclassical economics and Scientific Management, but they have other (high-level) psychosocial needs, and their social relationships at work play an important role in their productivity”.

gestionária que tem nas ações normativas dos superiores a chave para o conformismo e para a manutenção das ideias tal qual aquilo que é definido pela camada “pensante” da organização. Desse modo, como conceitua Torres (2004), com base nos estudos de Joanne Martin, a manifestação integradora da cultura:

[...] enfatiza os aspectos mais consensuais da cultura, sendo esta tanto mais forte e consensual quanto mais alargado for o seu grau de partilha entre os trabalhadores da organização. Estaríamos, então, em presença de uma organização que tem uma cultura no sentido possessivo do termo, isto é, a cultura é entendida como algo de objectivo e como pertencendo à ordem interna e específica da organização. No fundo, reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros factores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão da conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os actores da organização. (Torres, 2004, p. 188).

Tal perspectiva, inserida no bojo de análise de um dilema ambivalente, projeta uma imagem organizacional onde a cultura é tida como variável dependente e interna, e nesta perspectiva o projeto de mudança é praticamente nulo, tendo em vista que a falsa ideia democrática, e a sensação de maior atenção aos sujeitos é tido como um elemento que se constitui enquanto prática direcionada à manipulação do grupo, uma vez que nos encontramos em presença de um “[...] actor passivo no trabalho e que apenas responde de forma estereotipada e previsível aos estímulos recebidos do(s) grupo(s) de referência ou do enquadramento formal (estrutura)” (Torres, 2008, p. 229).

Na esteira de tal vertente, é possível observar em meados dos fins dos anos quarenta e início dos anos cinquenta, o desenvolvimento da teoria comportamentalista como resposta à escola das relações humanas, contemplando aspectos que, segundo a ótica de seus autores mais célebres, se mostraram negligenciadas por Mayo, dentre os quais se destaca o estudo do ambiente, e a premência dos aspectos subjetivos e externos à organização.

Com forte viés behaviorista⁶⁴, os trabalhos de Kurt Lewin, Herbert Alexander Simon, Douglas McGregor, Rensis Likert, Abraham Maslow e Frederick Herzberg podem ser considerados expoentes desta teoria, e se constituem marco dessa nova mentalidade em torno da perspectiva da cultura organizacional.

⁶⁴ Contudo, é preciso deixar claro que, o viés behaviorista adotado na análise do comportamento dos sujeitos no ambiente organizacional evoluiu graças ao trabalho essencial de Kurt Lewin, que por meio da teoria proposta por Watson, deu outro sentido às concepções iniciais, sendo responsável por atribuir sentido à psicologia social.

No entanto, todas as teorias propostas pela perspectiva comportamentalista apresentavam em comum, um problema de focalização de análise, uma vez que baseavam suas perspectivas em uma microabordagem da realidade. Ao lidar com pouquíssimas variáveis da situação total, acabaram por reduzir seus estudos à algumas variáveis impróprias e que não tinham tanta relevância em administração. Desse modo, embora tivesse como núcleo de abordagem o comportamento humano, tal perspectiva

[...] incorreu no equívoco de padronizar as suas proposições não levando em conta as diferenças individuais de personalidade das pessoas. Tanto os aspectos subjetivos como as diferentes interpretações pessoas da realidade foram desprezados” (Chiavenato, 2004, p. 362).

Desse modo, embora não seja prescritiva (apresentando o modo de fazer) como as abordagens administrativas presentes no dilema ausente, a perspectiva comportamentalista se mostra descritiva (estimulando uma ação centrada na necessidade de demonstrar do que se trata), “ênfatizando o que é melhor para as organizações e para as pessoas que nelas trabalham” (Chiavenato, 2004, p. 363), o que acaba por consagrar, mais uma vez, a perspectiva do *one best way* enquanto paradigma. Nessa acepção, observa-se um movimento de construção de sentidos em torno dos fenômenos, mas não há uma arquitetura teórica que dê sustento a construção de princípios com aplicação na realidade organizacional.

As teorias da motivação propostas tanto por Herzberg quanto por Maslow são compreendidas como “relativas e não absolutas” (Chiavenato, 2004, p. 362), bem como a perspectiva dos sistemas e a teoria Y proposto por Likert, são consideradas deterministas e voltadas para a manutenção do consenso na organização.

Em todo o caso, é preciso compreender que, mesmo representando uma dimensão de cultura cuja manifestação ainda se perpetua por meio de uma perspectiva integradora, dado o caráter descritivo, a abordagem comportamentalista, cuja roupagem é composta por um leque de teorias administrativas, representou um movimento importante para se pensar as estruturas organizacionais, e direcionar um primeiro olhar para as questões externas que permeavam a cultura da organização.

Embora o foco tenha sido o de ampliar e aprofundar os estudos de cariz mais humanistas, difundidos com grande visibilidade por Elton Mayo, os estudos comportamentalistas “pecaram” pela ênfase ainda muito arrigada ao interior

organizacional, acenando de maneira muito superficial para as dinâmicas do ambiente ao explorar questões relacionadas ao grupo, o que expõe uma clara dicotomia que persistiu em alguns estudos do dilema colateral.

Será a teoria proposta por Simon, por meio da análise do processo decisório um importante marco para a consolidação de um movimento no qual se observa o despertar da organização “[...] ao exterior (dilema colateral), que se procederá a uma relativização mais significativa da integração, passando esta a ser tomada não só como um mero instrumento de gestão, mas também como um relevante problema teórico-investigativo” (Torres, 2004, p. 121).

Nessa acepção, a teoria de Simon oportuniza um olhar para as organizações como um sistema de decisões, influenciando as bases do dilema colateral, onde de acordo com Chiavenato (2004), “Nesse sistema, cada pessoa participa racional e conscientemente, escolhendo e tomando decisões individuais a respeito de alternativas racionais de comportamento” desse modo, o autor destaca que, em tal concepção, “[...] a organização está permeada de decisões e de ações” (Chiavenato, 2004, p. 347).

Ao se contrapor às teorias comportamentalistas que deram excessiva ênfase à ação, e nenhuma às decisões, Simon articula um olhar direcionado para a necessidade de pensar as organizações como um conjunto articulado, e, portanto, complexo, no qual os sujeitos deparam-se constantemente com a necessidade de tomar decisões em prol do desenvolvimento das forças produtivas, em que as concepções de interior e exterior convergem não pela busca do consenso, mas pelo paradigma de uma solução satisfatória.

Nessa acepção já não há uma resposta/escolha “ótima”, tendo em vista a previsibilidade e racionalidade técnica apregoada pela concepção clássica onde o problema é posto de maneira claramente definido, o que há é a prevalência de um quadro decisório no qual os sujeitos são convidados a escolher uma possibilidade que lhes pareça a mais adequada ao contexto da problemática, sendo que a escolha para a resolução de tal imbróglio pode ser considerada “satisfatória” no bojo de decisões, uma vez que existe a clareza de que o conhecimento não se constitui um fim em si mesmo, mas é limitado, e portanto, aberto às diferentes alternativas e consequências das escolhas, desse modo “[...] as organizações procuram uma solução satisfatória e não uma solução ótima: o comportamento de busca cessa quando a organização

encontra um padrão considerado aceitável ou razoavelmente bom” (Chiavenato, 2004, p. 352).

Desse modo, ancorada pelos pressupostos de Crozier, Torres (2004) advoga que a perspectiva de Simon ensaia um confronto entre a Teoria Clássica da Administração e a Escola das Relações Humanas, uma vez “[...] a mera justaposição entre aqueles dois sistemas de análise é substituído por uma abordagem (mais culturalista, na perspectiva de Crozier) que privilegia o actor enquanto ser dotado de ‘racionalidade limitada’” (Torres, 2004, p. 105).

Ancorados pela visão de Torres (2004, p. 121), observa-se um processo de deslocamento das preocupações, onde a “[...] cultura da organização passa a ser vista como variável independente transportada do exterior para o interior da organização”, tendo como base de construção do dilema colateral a influência desencadeada pelo “[...] aparecimento e divulgação de novas abordagens organizacionais, designadamente a Teoria do Desenvolvimento Organizacional, a Teoria Geral dos Sistemas e a Teoria da Contingência” (Torres, 2004, p.108).

Pode-se compreender que a teoria do desenvolvimento organizacional valoriza o processo de resolução de problemas como movimento necessário e latente para a renovação dos modos pelos quais os sujeitos atuam e configuram suas experiências no ambiente de labor, movendo-se por uma cultura mais participativa, e, portanto, voltada para o fortalecimento das equipes no processo de tomada de decisões.

Destaca-se ainda, um processo de análise contínua tanto da organização quanto dos indivíduos, em que, por meio da pesquisa-ação, observa-se a constante mudança do ambiente, e a sua necessidade de adaptação.

Na esteira das contribuições auferidas pela concepção do Desenvolvimento Organizacional, a Teoria dos Sistemas inova ao fundamentar seu método de análise organizacional com base na totalidade, na pluralidade dos processos e sentidos produzidos, atribuindo importância não apenas ao comportamento ou ao processo de resolução de problemas, tampouco à estrutura, mas ao modo pelo qual esse complexo jogo de forças desencadeia os meios e os modos que constituem a cultura da organização.

Dessa maneira, prevalece uma visão holística⁶⁵ que permite identificar o “geral presente no particular”. Conforme esclarece Chiavenato (2004, p.475):

⁶⁵ De acordo com Chiavenato (2004): “Em sua obra, *Holismo e Evolução* (1926), Jan Christian Smuts salientava que, ao serem reunidos para constituir uma unidade funcional maior, os componentes

O todo apresenta propriedades e características próprias que não são encontradas em nenhum dos elementos isolados. É o que chamamos emergente sistêmico: uma propriedade ou característica que existe no sistema como um todo e não existe em seus elementos em particular (2004, p.475).

Para Morgan (2006) a teoria dos sistemas oportuniza a possibilidade de se conferir maior atenção ao ambiente, uma vez que em contraposição à Teoria Clássica, que considerava o sistema como mecânico e fechado, se torna necessário estabelecer “[...] entendimento da tarefa ou função do ambiente, definido pelas interações da organização com os clientes, os concorrentes, os fornecedores, sindicatos, órgãos do governo e o ambiente contextual mais amplo ou geral” (Morgan, 2006, p. 61). Desse modo, ao se permitir pensar nas relações para além da fábrica/empresa, torna-se possível: a) compreender as mudanças; b) aperfeiçoar a administração e, c) desenvolver respostas adequadas aos dilemas cotidianos.

À luz das transformações históricas, e refletindo a respeito da incorporação da teoria dos sistemas no bojo de discussão da administração, Kast e Rosenzweig (1972) tecem críticas a tal perspectiva no sentido de proporem um novo paradigma. Demonstram, refutam e aprofundam algumas teses que se consagraram como pressupostos centrais, uma vez que consideram que: “nós vitalmente precisamos do paradigma de sistemas, mas não somos suficientemente sofisticados para usar isso apropriadamente” (Kast; Rosenzweig, 1972, p. 458, tradução nossa)⁶⁶.

Tal premissa proporciona a assunção da perspectiva da Contigência enquanto necessidade, tendo por sua vez a compreensão de que se tornava imperativo um olhar não apenas para o sistema e seus subsistemas, mas também para o modo pelo qual as inter-relações são tecidas entre eles, a organização e o ambiente. Partindo da compreensão de que as organizações se constituem sistemas abertos que devem manter em situação de equilíbrio e se adaptar ao meio, observa-se que a forma de organização é relativa, e deve pautar-se em “bons ajustamentos”, sendo admitido

individuais de um sistema desenvolvem qualidades que não se encontram em seus comportamentos isolados. O holismo ou abordagem holística é a tese que sustenta que as totalidades representam mais do que a soma de suas partes. Essas totalidades podem ser organismos biológicos, organizações, sociedades ou complexos teóricos científicos. Na Medicina, a abordagem holística mostra que os organismos vivos e o meio ambiente funcionam como um sistema integrado” (Chiavenato, 2004, p. 475).

⁶⁶ Trecho original: “We vitally need the systems paradigm but we are not sufficiently sophisticated to use it appropriately”.

diferentes abordagens administrativas para a realização das tarefas (Morgan, 2006, p. 64).

Chiavenato (2004, p.498) define contingência como “algo incerto ou eventual, que pode suceder ou não, dependendo das circunstâncias. Refere-se a uma proposição cuja verdade ou falsidade somente pode ser conhecida pela experiência e pela evidência, e não pela razão”. Há, assim, a crença de que diferentes abordagens devem ser lançadas em função de alcançar os resultados, sendo que o ambiente ocupa primazia de análise nessa concepção, onde há a configuração de uma relação do tipo “se-então”, prevalecendo um registro de causa-efeito no qual “Se o comportamento causa uma mudança no ambiente, então a mudança ambiental será contingente em relação àquele comportamento” (Chiavenato, 2004, p. 498).

Em contraposição a outras teorias, a Teoria da Contingência é focada essencialmente nos aspectos exteriores da organização, tendo como base de sua análise o comportamento observável dos sujeitos. Nessa acepção já não há um “*the best way*” pautada numa ritualística prescritiva, o que há é a incorporação de uma lógica cultural de que tudo é relativo, e, portanto, “*it depends*”.

No emaranhado da “selva de teorias administrativas” (Luthans, 1973), a Teoria da Contingência surge em confronto à ideia de que existam respostas concretas para tudo, inserindo variáveis que possibilitam analisar a organização para além das estruturas hierárquicas e os modelos burocráticos que coordenam as suas bases. Tal concepção está intimamente relacionada ao modelo proposto por Fiedler (1965) ao qual postula o entendimento de que um líder orientado numa dinâmica de Contingência se pauta em princípios administrativos, mas sobretudo, pelas relações humanas.

Todavia, ao adotar uma percepção focada na influência exercida pelo ambiente sob a estrutura, e tendo como base pressupostos de causa-efeito, do tipo proposto por Skinner a nível individual, a Teoria da Contingência debruça-se sob um problema de focalização, “deixando de lado os processos pelos quais um estímulo resulta na emissão de uma resposta” (Chiavenato, 2004, p. 498), promovendo uma visão determinística e normativista sobre os fatos, “relegando-a para um estatuto de mero receptáculo permeável e moldável por via das influências externa” (Torres, 2004, p. 110).

Ao aproximar as esferas informal/formal, no sentido de propor um estudo sobre o ambiente, contribuindo para um rearranjo da lógica racional, e admitindo que “o

domínio da informalidade pode refletir uma pluralidade de forma de manifestação, assumindo diferentes configurações consoante o tipo de estrutura” (Torres, 2008, p. 229), as teorias que compõem o dilema colateral manifestam sentidos da representação de uma cultura integradora, uma vez que reforçam a lógica de unidade ao propor um verdadeiro culto à flexibilidade, e portanto, o aprofundamento de uma ação coordenada apenas na direção focada numa lógica onde se observa uma variável independente e externa.

Embora em “estado manifesto” (Torres, 2004, p. 111), do ponto de vista da sua manifestação, a cultura integradora é acompanhada por uma manifestação de cultura diferenciadora, em estado “latente”, que representa “uma *realidade de facto* exigida pela necessidade de adaptação às contingências externas (também elas diferenciadas e fraccionadas)” (Torres, 2004, p. 111, grifo do autor).

De acordo com Martin (2002), a manifestação da cultura diferenciadora pode ser compreendida no plano organizacional como o aglomerado de subculturas que agem na construção de diversos sentidos em torno da organização. Nessa ótica não há consenso, uma vez que há uma valorização da diferença. No plano das subculturas, há a presença do conflito, já que este age no sentido de construir novas compreensões a respeito da organização, e pode ser aprimorado, sendo que a nível individual, observa-se um sujeito composto de múltiplas identidades e subculturas (Martin, 2002, p. 152).

Dado que a manifestação diferenciadora apresenta em sua lógica a representação dos fatores externos por meio das influências do ambiente, bem como os líderes podem ser influenciados por fatores secundários (Martin, 2002, p. 149), tal perspectiva se mostra pertinente como representação de cultura a ser perspectivada no bojo de análise do dilema colateral. Isto porque, em conjunto com uma visão integradora, age no sentido de propor uma reflexão em relação a influência de um sistema aberto numa concepção de organização que ainda consagrada pressupostos de trabalho focados na articulação do consenso e na criação de uma lógica de trabalho comum (embora soe mais flexível), embora não seja possível “[...] determinar, em termos absolutos, a dose exacta de integração e diferenciação que garanta os mais elevados níveis de performance organizacional, pois, tal propósito está sempre subjugado às flutuações de contingência inerentes ao enquadramento sócio-económico e cultural da organização” (Torres, 2004, p. 111).

3.3. Dilema interativo/negociado: Uma perspectiva crítica da cultura organizacional

Tendo por base um registro analítico e crítico, bem como a articulação de uma perspectiva de organização que personifica em si manifestações da cultura que apregoam três perspectivas: integradora, diferenciadora e também fragmentada⁶⁷ (Martin, 2002), observa-se no despontar dos anos seguintes, a tendência em se refletir a respeito da organização de maneira a contemplar as diferentes nuances e dimensões que dela fazem parte, sem se pautar, contudo, numa lógica gestonária, prescritiva, ou normativista de organização.

O Dilema interativo/negociado reforça, nesse sentido, maior atenção aos processos de construção/reconstrução do social e do organizacional, influenciados por estudos que não se pautam pela simples caracterização esquemática de processos, dimensões, tarefas ou unidades de controle, mas por via da análise da complexidade organizacional, levando em consideração as pluralidades que coexistem no âmbito organizacional.

Desse modo, tal perspectiva pode ser concebida “como uma construção social e cultural, onde se confrontam uma pluralidade de racionalidades, fins, estruturas, regras de jogo, traduz uma visão bem mais complexa e conflitual das interações sociais” (Torres, 2008, p. 233).

Assiste-se a um atento olhar para as relações, não apenas no sentido de considerá-las como objeto de controle da gestão industrial, mas como mecanismo potente para a análise das inter-relações dos sujeitos e das diversas faces da sociedade na qual estão inseridos, bem como em relação às lógicas organizacionais que coexistem no ambiente laboral. Tais conexões, nesse sentido, passam a tomar a

⁶⁷ De acordo com Torres (2004): “Contrariando as lógicas da clareza, da ordem e da previsibilidade conceptual subjacentes à unidade/consistência e à diferença/inconsistência defendidas pelas perspectivas integradora e diferenciadora, respetivamente, esta visão fragmentadora releva como elemento central de análise as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais, propiciando, deste modo, a emergência de uma variedade de interpretações sobre uma realidade que é sobretudo socialmente construída e caracterizada pela complexidade, diversidade e pelo paradoxo (Martin, 1992). Se por um lado, as concepções do mundo aos níveis global, societal e, mais especificamente, ao nível organizacional, se inspiram em alguns pressupostos enformadores dos modelos de ambiguidade, por outro lado, parece-nos que a perspectiva fragmentadora, ao acentuar as suas análises no domínio dos actores em contextos organizacionais, enquanto protagonistas na construção e reconstrução de significados e interpretações múltiplas, não deixa também de reflectir influências que em muito aspectos se aproximam de alguns postulados teóricos dos modelos subjectivos” (Torres, 2004, p. 191).

expressão de objeto de análise multidimensional indispensável das lógicas de ação, e configuram o cerne de proposição de estudos que buscam identificar o caráter analítico/complexo das organizações.

Desse modo, é possível compreender que, ao apresentar um registro crítico/analítico, tendo como fundamento a compreensão das especificidades das organizações e as múltiplas relações que permeiam sua articulação, as perspectivas teóricas relacionadas no contexto do dilema interativo/negociado apresentam uma agenda investigativa da cultura como metáfora, contemplando múltiplas formas de manifestação cultural: integradoras, diferenciadoras e fragmentadoras.

Perspectivar a cultura organizacional a partir do prisma da metáfora, e não como simples variável, tem relação com a abordagem analítica que se fará em torno da organização, o que imprime uma condição simbólica aos estudos, tendo em vista a articulação de uma lente de análise voltada não para prever resultados do tipo causa-efeito (como o que é proposto pela perspectiva clássica, funcionalista e comportamentalista), mas para estudar, em profundidade, a vida organizacional (Martin, 2002, p. 4). Para Alvesson (2002):

A metáfora aborda as organizações como se fossem culturas e recorre à antropologia para desenvolver teorias ou paradigmas radicalmente novos. Pesquisadores que tratam a cultura como uma variável reconhecem que as organizações produzem ou são acompanhadas por traços culturais mais ou menos distintos, como valores, normas, rituais, cerimônias e expressão verbal, e que essas características afetam o comportamento de gerentes e funcionários (Alvesson, 2002, p. 24, tradução nossa⁶⁸).

Alvesson (2002) conceitua que pesquisadores ligados à perspectiva da metáfora compreendem o espaço organizacional como uma cultura, e não apenas como local que possui cultura, o que oportuniza refletir que tal posicionamento implica em uma visão que centra a organização a partir de um vulto de expressividade, recobrando, nesse sentido, as manifestações de consciência produzidas nesse espaço.

Assim, o autor conclui que “o modo de pensar que subjaz à ideia de cultura como metáfora de raiz é hermenêutico ou fenomenológico, ao invés de objetivista. O

⁶⁸ Trecho original: “Metaphor approach organizations as if they were cultures and draw upon anthropology in developing radically new theories or paradigms. Researchers who treat culture as a variable recognize that organizations produce or are accompanied by more or less distinct cultural traits, such as values, norms, rituals, ceremonies, and verbal expression, and that these features affect the behaviour of managers and employees”.

mundo social é visto não como objetivo, tangível e mensurável” o que envolve considerar que este universo é “[...] construído por pessoas e reproduzido pelas redes de símbolos e significados que as pessoas compartilham e tornam possível a ação compartilhada “(Alvesson, 2002, p. 24, tradução nossa⁶⁹).

Por extensão, o autor conceitua que a perspectiva das organizações como metáfora diz respeito a um modo de orientação que visa moldar a percepção dos sujeitos a partir da interpretação do que ocorre nas organizações. Desse modo, “coisas aparentemente “objetivas”, como número de funcionários, rotatividade, produtos, clientes, etc. passam a interessar (quase) apenas em termos de seus significados culturais” (Alvesson, 2002, p. 24, tradução nossa⁷⁰).

Torres (2004) explicita que “[...] nas décadas de setenta e oitenta, se verificou uma mudança radical e surpreendente nas representações da empresa” ocasião em que há o desenvolvimento de uma ideia de sistema fechado, que se desenvolve para uma abordagem aberta, e logo depois fortalecida pelas contingências, configurando um cenário onde passou-se a observar a organização como “[...] sistema autoproduzido e auto-referenciado onde as mais salientes variáveis explicativas são a cultura e o poder” (Torres, 2004, p. 128).

Observa-se, então, a prevalência do estudo do simbólico tendo em vista a sua capacidade de imprimir significados ao alcance de longo prazo, projetando seu olhar não para a consolidação de uma cultura “forte”, mas para as múltiplas facetas que são tecidas no ambiente organizacional.

Martin (2002) pontua que “o que distingue um estudo cultural de um inventário, no entanto, é uma vontade de olhar abaixo da superfície, para obter um conhecimento profundo e compreensivo de como as pessoas interpretam os significados” (Martin, 2002, p. 5, tradução nossa⁷¹), o que reforça a busca não pela unidade, proposta por perspectivas teóricas que apregoam a integração, mas, ao contrário e para além desta

⁶⁹ Trecho original: “The mode of thought that underlies the idea of culture as a root metaphor is hermeneutical or phenomenological rather than objectivist. The social world is seen not as objective, tangible, and measurable but as constructed by people and reproduced by the networks of symbols and meanings that people share and make shared action possible”.

⁷⁰ Trecho original: “Seemingly ‘objective’ things, such as numbers of employees, turnover, physical products, customers, etc. become of interest (almost) only in terms of their cultural meanings”.

⁷¹ Trecho original: “What distinguishes a cultural study from an inventory, however, is a willingness to look beneath the surface, to gain an in-depth understanding of how people interpret the meanings of these manifestations and how these interpretations form patterns of clarity, inconsistency, and ambiguity that can be used to characterize understandings of working lives”.

perspectiva, o foco se concentra em desmistificar os padrões de clareza e as certezas organizacionais tendo em vista a coexistência da ambiguidade em todos os aspectos que permeiam a vida.

Ao refletir a respeito das dificuldades que se colocam diante do desenvolvimento de pesquisas voltadas ao estudo do cultural, Martin (2002, p. 36-40) impulsiona a discussão a respeito da concepçãoêmica e da ética que subjaz todo o processo de consolidação da visão organizacional, e que são aspectos igualmente complexos, uma vez que o primeiro conceito abrange a familização, bem como o envolvimento com as partes que compõem a pesquisa (nesse caso as organizações), e o segundo conceito, implica a necessidade de se estabelecer um padrão voltado à garantia da ética no desenvolvimento da pesquisa. Nessa direção, ao compreender a labiríntica teia que se forma em torno de tais questões, Martin (2002) evoca Geertz que salienta a necessidade de se produzir uma “interpretação da maneira como vivem as pessoas.”

De fato, Geertz (2008) e sua proposta de descrição densa da realidade, oferece a possibilidade de interpretar a cultura sob uma ótica reflexiva dos processos, mecanismos, dilemas e tensões que se constroem a partir de um sistema simbólico, em clara oposição às visões estruturalistas, funcionalistas e evolucionistas. Nessa direção, as “teias” de significado (as quais o autor postula menção à Max Weber) fomentam aquilo que o autor conceitua como sendo a cultura e sua análise, tendo em vista que preconiza uma perspectiva onde a cultura não se caracteriza como “[...] uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (Geertz, 2008, p. 4).

O núcleo central que permeia a proposta de Geertz (2008) é, nesse sentido, pensado a partir da necessidade do estabelecimento de uma teoria interpretativa da cultura, que assume que o mundo social é constituído pela atribuição de significado pelos sujeitos.

Além disso, Geertz (2008) se mostra contrário a presunção das epistemologias positivistas que assumem que a ciência descreve fatos. Portanto, para o autor, a tarefa da etnografia não se resume na descrição de estruturas sociais, mas na análise de significados (em clara oposição ao pensamento de Lévi-Strauss). Geertz (2008) enfatiza que a descrição densa por si só não pode capturar o cerne da etnografia, propondo uma reflexão em relação ao movimento dos olhos (piscadela) como possibilidade interpretativa do contexto de sua reflexão (Geertz, 2008, p. 5-20).

Ao propor discussão sobre os múltiplos elementos que compõem a cultura, e a necessidade do estabelecimento de um olhar acurado para as práticas dos sujeitos, Geertz (2008) demonstra oposição às atribuições individuais de significado, situando que, ao contrário, busca uma compreensão no “reservatório” de significados possíveis ao seu objeto de estudo: a cultura.

Na esteira do autor, Martin (2002), ao refletir sobre a construção da cultura organizacional, afirma que “Uma razão dada para preferir evitar a generalização é a suposição de que cada cultura é única” asseverando que “o estudo de princípios generalizáveis é um beco sem saída” (Martin, 2002, p 41, tradução nossa⁷²). O Quadro 8 expõe algumas dessas considerações.

Quadro 8 - Síntese comparativa das perspectivas de cultura como variável e cultura como metáfora

CULTURA COMO VARIÁVEL VERSUS CULTURA COMO METÁFORA	
Cultura como variável	○ Prevê resultados e busca construir generalizações a respeito das organizações; ○ Estudo de dimensões isoladas; ○ Predomínio de uma visão objetiva da realidade; ○ Compreensão de que a organização possui cultura; ○ Literatura voltada para um registro gestor da realidade; ○ Pesquisa quantitativa (paradigma de causa-efeito).
Cultura como metáfora	○ Conhecimento do contexto, a partir da compreensão da vida em coletividade; ○ Estudo das múltiplas relações articuladas pelas dimensões organizacionais; ○ Estudo das subjetividades que permeiam as organizações; ○ Compreensão de que a organização é cultura (formas expressivas, manifestações de consciência); ○ Literatura de caráter crítico-reflexivo; ○ Pesquisa qualitativa (paradigma analítico-interpretativo).

Fonte: Construído pelo autor com base em Martin (2002); Torres (2004).

A compreensão do contexto (em profundidade) de modo a estabelecer um quadro interpretativo (Martin, 2002, p. 42) não se constitui em preocupação exclusiva dos etnógrafos, mas, sobretudo, articula-se como propósito de interesse daqueles autores que se pautam por um registro crítico/analítico da realidade organizacional.

⁷² Trechos originais: “One reason given for preferring to avoid generalization is the assumption that every culture is unique” e the study of generalizable principles is a dead-end road”.

Desse modo, a partir do esforço em superar as abordagens teóricas anteriores, é possível perceber, por intermédio de Torres (2004) a assunção de “[...] uma espécie de inflexão teórica, onde podemos encontrar um compromisso entre vários níveis de análise (macro, micro, meso) e entre um conjunto de dimensões analíticas que durante este percurso evolutivo” estiveram dispostas num tabuleiro de intensa oposição.

Observa-se, assim, que a organização passa a ser “[...] concebida como uma construção social e cultural, onde se confrontam uma pluralidade de racionalidades, fins estruturas, regras de jogo, traduz uma visão bem mais complexa e conflitual sobre as interações sociais” (Torres, 2004, p. 122).

Urge, nesse sentido, uma concepção de pesquisa na qual se assentam uma lógica de análise do “todo” organizacional em detrimento das partes, de modo a construir uma metáfora sobre o ambiente no qual os indivíduos estão inseridos. Nessa acepção, tendo por base o dilema interativo/negociado como pressuposto, os estudos demonstram clara articulação entre os aspectos internos/externos e os fatores que exercem sentido sobre a ação dos sujeitos.

Não há um exame particular de uma única manifestação cultural, tão pouco se valida apenas uma única esfera organizacional (por meio do exame das variáveis), uma vez que a preocupação se volta a um exame de amplitude, tendo por base uma dinâmica interpretativa da realidade, não cedendo espaço, desse modo, para uma visão generalista/utilitarista de cultura. Martin (2002) explicita que tal abordagem, voltada à ênfase na profundidade de análise dos processos se mostra:

[...] crucialmente importante, em parte porque os métodos mais facilmente capazes de criar uma compreensão profunda, como a etnografia e as entrevistas clínicas, tornaram-se fora de moda nos anos em que os métodos quantitativos ganharam domínio nos estudos organizacionais (Martin, 2002, p. 46, tradução nossa⁷³).

Em consequência de tal perspectiva, estudos de pendor etnográfico, e todos aqueles desenvolvidos a partir de uma sustentação focada numa dinâmica qualitativa com o intuito de se promover um ensaio interpretativo, adquirem centralidade, tendo em vista a busca por se considerar o contexto de produção da cultura, bem como a

⁷³ Trecho original: “This emphasis on depth in cultural studies has been crucially important, in part because the methods most easily able to create in-depth understanding, such as ethnography and clinical interviews, had become unfashionable in the years when quantitative methods gained dominance in organizational studies”.

necessidade de se compreender as múltiplas relações estabelecidas pelas dinâmicas examinadas.

Nessa acepção, autores que tecem contribuições ao campo organizacional, e em particular, aqueles que podem ser compreendidos como expoentes do dilema interativo/negociado apresentam uma característica em comum: compromisso com uma interpretação/reflexão crítica da organização em suas mais diferentes dinâmicas de manifestações.

Muito referenciado como precursor da Teoria da Burocracia, e, por vezes, associado à perspectiva da Teoria Clássica da administração (seja pela contemporaneidade dos autores, ora pelos estudos em relação à estrutura organizacional), Max Weber figura como um dos primeiros autores que melhor explicitam as tensões entre a estrutura e a ação, e demonstra, com um lastro de produtividade formidável, as múltiplas relações existentes entre o mundo da fábrica e a realidade cotidiana do trabalhador, expondo, por meio de um registro epistemológico e ontológico, as diversas imagens organizacionais.

Embora aqui não figure numa posição de linearidade temporal, como foi feito até então com outros autores e seus respectivos paradigmas, Weber pode ser considerado como um autêntico representante do dilema interativo/negociado, em função da profundidade de seu pensamento, nível de abstração proposto por seus estudos, e impacto promovido por suas obras face ao desenvolvimento organizacional (Tragtenberg, 1997).

Além disso, sua produção suscita o debate de várias manifestações culturais, uma vez que ora estabelece dinâmica focada nos aspectos integradores (burocracia e planificação organizacional), ora constitui análises mais voltadas para aspectos fragmentadores e diferenciadores (estudos sociológicos).

Quando comparado com as perspectivas clássicas, é possível perceber que a teoria da burocracia de Weber apresenta em comum: a) a necessidade de qualificações para exercício do cargo de comando; b) a preocupação em medir a competência dos funcionários para assumir determinado cargo; c) a formalização de cargos e funções; bem como d) a racionalidade que articula a definição da organização do trabalho (Carvalho, 2006).

Todavia, o que verdadeiramente o difere, e, portanto, insere o autor na seara de uma perspectiva crítica, é o modo pelo qual aborda os temas anteriormente

elencados, e o registro analítico proporcionado por meio de sua constante análise sociológica dos fenômenos que permeiam as organizações sociais.

Nesses termos, suas ideias podem ser compreendidas a partir de um paradigma interpretativo da realidade, em clara distinção à teoria funcionalista (e prescritiva) de Taylor, uma vez que Weber se preocupa em estudar os aspectos que permeiam a sociedade, e que refletem, nesse sentido, na organização do trabalho observando a totalidade da sociedade na qual os sujeitos encontram-se inseridos (aspectos do interior organizacional e aspectos da vida dos sujeitos).

Homem de seu tempo, e preocupado com os dilemas vivenciados pela Alemanha face ao fim da fragmentação política e territorial, tendo em vista a unificação e o governo de Bismark, Weber analisa o contexto do Estado Nacional e articula sua teoria face à organização do Estado. Assim, de acordo com Gonçalves (2015) “[...] o conjunto da construção teórica de Weber rompe, por assim dizer, com as noções usuais de interpretação da ‘vida alemã’ ao atentar para o papel específico das ciências da cultura” (Gonçalves, 2015).

Ao estudar a base da organização burocrática tendo como pressuposto a análise da autoridade daqueles que estão incumbidos em administrar a organização, Weber teoriza a respeito dos mecanismos que corroboram a ação da classe dirigente e da classe trabalhadora, tendo como uma de suas bases, o estudo das práticas religiosas como fulcro de análise.

Nessa direção, aprofunda sua pesquisa em relação aos dogmas do pietismo e do calvinismo, tendo em vista que, de acordo com Torres (2004) o primeiro grupo estava ligado aos trabalhadores mais humildes, que detinham uma atitude de resignação e resiliência maior face às tramas do Capitalismo, sendo que o segundo grupo era ligado às elites produtivas, representados pelos empresários (Torres, 2004, p. 63). Carvalho (2006) assevera que “[...] a religião é, em Weber, uma referência simbólica que dá legitimidade aos interesses materiais específicos do grupo que torna seu portador” (Carvalho, 2006, p. 103).

É nesta associação entre fé e trabalho que Weber articula a ideia central de “A ética protestante e o espírito do Capitalismo” (Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus), buscando compreender as instituições, o funcionamento da sociedade, e as condições que influenciavam o desenvolvimento das economias.

Ao se concentrar no estudo do Capitalismo moderno, Weber buscou compreender as razões pelas quais se deu sua ascensão, e quais particularidades

moldavam a sua natureza. O apreço por estudar as religiões protestantes se revela em prática a partir do intuito de se compreender os argumentos que moldam as bases da crença de uma “vocação” e no ascetismo mundano, configurando o que compreendemos por Capitalismo moderno. Em decorrência disso:

“[...] sua sociologia formalizou um novo posicionamento para a espécie humana, em firme oposição à ideia de que a história possuía algum sentido independente: as *peças* agora existiam como autoras inequívocas de seus destinos e como centro e causa de suas atividades” (Kalber, 2010).

É o estudo da sociedade (ação social), e por extensão, da cultura, na sua mais ampla acepção, que mobilizará a teorização de Weber, uma vez que “suas pesquisas se caracterizaram por uma amplitude radicalmente histórica e comparativa” (Kalber, 2010). Ao explorar os comportamentos, as relações sociais dos sujeitos e suas condutas, Weber protagoniza análise das tramas sociais que são dotadas de sentido e reciprocidade, auferindo crítica às aspirações reflexivas de caráter positivista que moldam o conjunto de forças como exteriores à vontade e ação dos indivíduos.

De acordo com Vargas (2015) o método compreensivo de Weber baseia-se no entendimento do “sentido subjetivo da ação social” por meio de interpretação que é apreendida. A partir da análise do sentido visado ou pelo sentido abstrato “construído cientificamente como tipo ideal”. Frisa-se, portanto, que Weber atribui sentido a uma abordagem metodológica que tem, em essência, uma base sociológica, contemplando aspectos da sociedade a partir de lentes crítico-analíticas, em contraposição ao modelo de descrição e prescrição adotado por outros autores que partem da premissa de uma análise esquemática da realidade. Vargas (2015) salienta que:

Logo, para Weber, o conhecimento é sempre limitado, é a apreensão de aspectos finitos de uma realidade infinita e inesgotável; trata-se sempre de uma reconstrução parcial da realidade. Os valores culturais do pesquisador constituem critérios para selecionar os objetos de investigação e construir seus quadros interpretativos (Vargas, 2015).

A sociologia weberiana se volta a compreender o sentido que o sujeito atribui à ação social, tendo em vista que “deve-se entendê-la por uma conduta humana sempre que o sujeito ou os sujeitos da ação dêem a ela um sentido subjetivo” (Weber, 1944, p. 5, tradução nossa⁷⁴). Para ele, era salutar compreender não apenas as instituições,

mas os sentidos da ação que são processados pelos sujeitos inseridos nas múltiplas dinâmicas destas instituições, em consonância com atributos racionais.

Ao estudar os indivíduos, sua sociologia se mostra compreensiva, pois tem a pretensão de ser explicativa e causal. Não atribui sentido em processos que buscam generalizações, pois entende que a ciência possui uma capacidade limitada de explicação (Vargas, 2015; Tragtenberg, 1997).

Tomando como metodologia o “tipo ideal”, que nada mais é que uma abstração da realidade, um modelo de análise, Weber percorre temas voltados ao estudo da coletividade, tendo por base de compreensão que o núcleo da ação são os indivíduos. Nessa acepção, ao expor que “Weber estudou as organizações sob um ponto de vista estruturalista, preocupando-se com sua racionalidade” o que teria relação com uma certa ênfase dada aos “[...] meios e recursos utilizados e os objetivos a serem alcançados pelas organizações burocráticas” asseverando que “[...] a organização por excelência, para Weber, é a burocracia”, Chiavenato (2004) repete o eco propagado por muitos autores ao mencionar as contribuições de Weber apenas do ponto de vista da estrutura burocrática, deixando de lado sua extensa contribuição no campo sociológico, reduzindo a reflexão proposta pelo autor a uma mera justaposição de dogmas e leis organizacionais que, de longe, não são suficientemente claros para propor um esgotamento da verdadeira contribuição Weberiana.

Ao contrário, e para além disso, Weber estuda o homem, sua ação, e sua vivência, preocupando-se em analisar em profundidade as diversas conexões que permeiam a vida dos sujeitos. Nessa direção, ao referenciar à sociologia, Weber define que se trata de: “uma ciência que pretende entender a ação social para explicá-la causalmente em seu desenvolvimento e efeitos” (Weber, 1944).

Conforme explicita Tragtenberg (1997, p.7) “o método compreensivo, defendido por Weber, consiste em entender o sentido que as ações de um indivíduo contêm e não apenas o aspecto exterior dessas mesmas ações”. Ou seja, não são os processos organizacionais que motivam o estudo de sua sociologia, mas o que motiva os sujeitos a agirem conforme o fazem em determinadas situações sociais. O autor complementa ao salientar a respeito do “tipo ideal” que corresponde:

⁷⁴ Trecho original: “Por “acción” debe entenderse la conducta humana (ya consista en una acción externa o interna, o en una omisión o permiso) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción le vinculen un sentido subjetivo”.

A um processo de conceituação que abstrai de fenômenos concretos o que existe de particular, constituindo assim um conceito individualizante ou, nas palavras do próprio Weber, um “conceito histórico-concreto”. A ênfase na caracterização sistemática dos padrões individuais concretos (característica das ciências humanas) opõe a conceituação típico-ideal à conceituação generalizadora, tal como esta é conhecida nas ciências naturais. A conceituação generalizadora, como revela a própria expressão, retira do fenômeno concreto aquilo que ele tem de geral, isto é, as uniformidades e regularidades observadas em diferentes fenômenos constitutivos de uma mesma classe. A relação entre o conceito genérico e o fenômeno concreto é de natureza tal que permite classificar cada fenômeno particular de acordo com os traços gerais apresentados pelo mesmo, considerando acidental tudo o que não se enquadre dentro da generalidade. Além disso, a conceituação generalizadora considera o fenômeno particular um caso cujas características gerais podem ser deduzidas de uma lei (Tragtenberg, 1997, p. 8).

O “tipo ideal” não se propõe à generalidade, à repetição, tampouco à articulação de um método no qual se busca o convencionalmente de um padrão explicativo em torno da vida, que pode ser aplicado a todos os seus aspectos. Trata-se, nesse sentido, de um modelo explicativo que “[...] depura as propriedades dos fenômenos reais desencarnando-os pela análise, para depois reconstruí-los” (Tragtenberg, 1997, p. 8), e ainda se configura como “possibilidade de explicar o real nas suas múltiplas dimensões” (Carvalho, 2006, p. 103).

Tal modelo analítico da realidade, oportuniza repensar o modo de se fazer pesquisa, uma vez que sugere problemáticas que devem ser enfrentadas pelos cientistas ao longo do processo de construção do conhecimento. Desse modo, após delimitar o “tipo ideal”, se torna necessário ao pesquisador analisar o quanto tal tipo encontra-se (ou não) próximo da realidade.

Ao exprimir as diferenças entre aquilo que foi pensado e aquilo que se verifica no cotidiano, torna-se possível aprofundar o objeto por meio de inúmeras outras conexões e comparações, fomentando um movimento espiral onde se provoca uma antítese. Podemos, então, compreender que o tipo ideal proposto por Weber não oferece respostas aos problemas, mas os reposiciona, aprofunda-os, recontextualiza-os a diferentes lógicas subjetivas que tem por intuito aprimorar a compreensão da realidade. É possível conceber que:

Para chegar a essa noção, Weber parte do princípio de que toda observação é particular, uma vez que a realidade sempre será infundável e caótica, portanto inacessível. Se o pesquisador pudesse dar conta da totalidade dos fenômenos humanos, então se poderia deduzir daí eventos particulares que explicariam os fenômenos, mas é impossível alcançar tamanha objetividade, pois o que se consegue são parcialidades, aspectos relativos que apenas deduzem uma parte do real; a totalidade permaneceria ainda intocável,

inatingível. A realidade, portanto, nunca se esgota, e todas as leis que dela se deduzem nunca expressam sua totalidade, nunca denotam o que realmente existe. O que o pesquisador pode fazer é unicamente penetrar em alguns aspectos dessa realidade através da ciência empírica pelo estabelecimento de nexos causais, mas nunca explicar sua totalidade (Carvalho, 2006, p. 103-104).

É nesse caminho que se pode encarar o movimento de análise das organizações que privilegia o estudo desse espaço como metáfora, e que, portanto, se inserem no escopo do dilema interativo/negociado. É possível observar que existe uma busca por coerência no sentido de entender as organizações e suas dinâmicas como espaço privilegiado de análise, dada a compreensão do caráter provisório que envolve “olhar para a totalidade”.

Autores como Mats Alvesson; Per Olof Berg; Peter Frost; Joanne Martin; William Ouchi; Michel Crozier; Majken Schultz, entre outros, buscam compreender as tensões e dilemas do mundo organizacional, associando-os a uma arguta análise da realidade na qual os trabalhadores estão inseridos, tendo em vista que a compreensão da cultura se faz a partir de uma análise multidimensional, e não recortada dos aspectos que permeiam a vida dos sujeitos.

Desse modo, por meio do olhar de tais autores, a organização passa a ser encarada não apenas em função dos aspectos que permeiam sua estrutura, dos padrões desempenhados e delimitados, das características formais e da atribuição de cargos e posições.

Tal visão maniqueísta, gestionária, com forte acepção prescritiva e dogmática cede lugar para uma abordagem que enxerga a organização como espaço de cultura – que é cultura por excelência, que produz cultura, e que influencia a cultura – o que indica uma abordagem que concebe a organização como uma construção que ao mesmo tempo é social, mas, sobretudo, cultural (Torres, 2004, p. 135).

Logo, a cultura não se configura a partir de delimitação “fixa, impermeável e claramente definida – um território seguro para os teóricos culturais”, ao contrário e para além disso, pode ser compreendida a partir de “fronteiras flutuantes, permeáveis, borradas e até mesmo perigosas” (Martin, 2002, p. 316, tradução nossa⁷⁵).

Para Martin (2002), os estudos organizacionais com viés teórico calcado na cultura podem ser comparados a um processo de ressignificação da roda, elaborada

⁷⁵ Trecho original: “Rather than viewing cultural boundaries as fixed, impermeable, and clearly defined—safe territory for cultural theorists—we will come to view those boundaries as fluctuating, permeable, blurred, and even dangerous”.

uma vez antes pelos antropólogos e tomada como referência para a teoria da organização, que passa a enxergar os movimentos, processos, atitudes, perspectivas e dimensões não como “mosaicos”, separados por um “cimento”, demonstrando díspares culturas separadas, mas como uma “pintura impressionista – bordas duras e cores borradas, processos de mudança reconhecidos, e ligações e influências mútuas exploradas” (Martin, 2002, p. 317, tradução nossa⁷⁶).

Já não existe, então, a ideia de culturas estanques. O que há, no âmbito organizacional, é a assunção de diversas culturas que se relacionam e constroem significado às lógicas de ação do cotidiano.

Em confronto com as perspectivas que não assumem a cultura como metáfora, observa-se uma contraposição em relação à concepção ideal de um paradigma único e, portanto, estático de cultura organizacional, ao qual Martin (2002) assevera para o fato de que o estudo das múltiplas ações, e por extensão, da cultura dos sujeitos, envolve conceituar que embora inseridos em um mesmo espaço (seja este físico ou virtual) estes demonstram diferentes atitudes e produzem, nesse sentido, diferentes abstrações/compreensões culturais em relação as mesmas influências percebidas do ambiente no qual estão inseridos.

Desse modo, basear-se na localização (organização) como limite para delimitar o que é cultura organizacional acaba por se revelar em um ato falho, pois um gerente embora trabalhe na mesma organização que um trabalhador operacional, tem uma experiência cultural e uma abordagem em relação a este espaço completamente diferente⁷⁷. Homogeneizar as relações com base no aspecto da localidade onde se processam, reafirma uma prática genérica, e, portanto, distante da realidade (Martin, 2002, p. 319-320).

Assim, embora inseridos numa mesma espacialidade, a cultura aferida (e produzida) se mostrará díspare em função das questões relacionadas à etnia, cargos ocupados, salários recebidos, condições de trabalho, jornada de trabalho desempenhada, entre outras questões que influenciam a imagem organizacional que será produzida pelos sujeitos.

⁷⁶ Trecho original: “Since Keesing used the mosaic metaphor in 1981, contemporary anthropology has become more like an impressionist painting—hard edges and colors blurred, processes of change acknowledged”.

⁷⁷ A este respeito, indica-se ler o capítulo 5 do livro “Organization culture: Mapping the Terrain”, intitulado: “A three-perspective theory of culture”, onde a autora aborda a impositividade das três perspectivas de manifestação da cultura para a compreensão das relações em âmbito organizacional.

No liminar de tal questão, esboça-se que a compreensão em relação à organização se definirá em função da classe (se operária, se burguesa), da posição desempenhada na organização (se trabalhador a serviço da burocracia, se trabalhador de chão de fábrica, ou mesmo se dono dos meios e modos de produção) bem como dos aspectos que permeiam a vida dos trabalhadores (estudo das lógicas que influenciam a sociabilidade do trabalhador para além do trabalho⁷⁸).

Tais elementos, aglutinados numa perspectiva de análise do simbólico, do cultural e social, envolvem a necessidade de perceber as múltiplas relações que se produzem (e se reproduzem) no bojo organizacional, fomentando as bases de análise desse espaço para além de uma perspectiva de causa-efeito.

É, pois, por meio da análise das múltiplas conexões que se processam, que se pode estabelecer um quadro geral das dinâmicas organizacionais, pois “quando um pesquisador traça uma linha de fronteira em torno de uma cultura, ele ou ela também pode estar traçando uma linha em relação a algumas questões controversas” (Martin, 2002, p. 324, tradução nossa⁷⁹).

Recobrando-se, assim, interrogações sociológicas, e uma perspectiva de “análise densa” da realidade, as perspectivas que se aglutinam ao dilema interativo/negociado provocam ora o questionamento a respeito das bases que constituem as lógicas de articulação da cultura, ora reposicionam a atividade de pesquisa em relação ao âmbito organizacional, tendo em vista a necessidade de se captar, em essência, as dinâmicas produzidas nesse espaço.

Dessa maneira, torna-se imperativo atribuir um caráter criterioso aos elementos que constituirão as bases de análise do “todo”, especialmente no que se relaciona aos sujeitos que compõem as pesquisas, uma vez que:

[...] quem é incluído ou excluído determinará em grande parte o conteúdo de um retrato cultural. Como cada categoria de parte interessada é incluída ou excluída, o pesquisador implicitamente se posiciona sobre questões controversas. No mínimo, a justificativa para incluir e excluir vários grupos de partes interessadas merece discussão e talvez reconsideração. A

⁷⁸ A percepção cultural de um trabalhador que necessita trabalhar por um período superior a 40 horas semanais será a mesma de um mesmo trabalhador inserido na mesma organização, mas que detém a vantagem de trabalhar 20 horas semanais? Martin (2002) esboça a complexidade da análise cultural ao demonstrar que, ao excluir, por exemplo, o estudo do impacto do trabalho na vida familiar do trabalhador que tem sua mão de obra sistematicamente explorada, “o pesquisador provavelmente terá menos probabilidade de considerar como o que acontece no trabalho afeta o que acontece em casa e vice-versa” (Martin, 2002, p. 325).

⁷⁹ Trecho original: “when a researcher draws a boundary line around a culture, he or she also may be drawing a line regarding some controversial”.

neutralidade nessas questões de delimitação é impossível (Martin, 2002, p. 325, tradução nossa⁸⁰).

Permanece, desse modo, um caráter político ao se auferir pesquisas relacionadas ao âmbito organizacional, tendo como pressuposto esse espaço a partir da metáfora. Tal caráter se processa: a) na escolha dos sujeitos de pesquisa; b) na abordagem sistêmica que se processará; c) em função do modo de análise da realidade; bem como d) a partir de quais bases se fomentará a interpretação do cotidiano organizacional.

É preciso, pois, recolocar a ênfase numa abordagem de organização que contempla as diversas singularidades, não no sentido individualista e, portanto, genérico, mas em função de pensar as diferenças e como estas fomentam as bases para a articulação de manifestações da cultura que ora se mostram integradoras (convergentes com o sentido autoritário e mandatário), fragmentadas (a partir de um cenário de desconexão e falta de coesão organizacional) ora diferenciadoras (coexistência de diferentes padrões que são incorporados aos ritos e práticas por meio de subculturas). Nessa acepção, “o processo de traçar limites é muito mais complexo do que costuma parecer. Uma vez que adotamos uma abordagem subjetiva, a natureza da cultura tem que ser repensada” (Martin, 2002, p.327, tradução nossa⁸¹).

Dado as características dos dilemas aqui debatidos, paira na tessitura dessa tese alguns questionamentos: De que modo as diferentes imagens organizacionais influenciaram a concepção de escola, e por consequente, o modo como os sujeitos agem e articulam suas vivências nesse espaço? Até que ponto a experiência social dos indivíduos, e aqui em especial, os filhos de migrantes brasileiros incluídos no sistema educativo português é influenciada pelas concepções organizacionais que atravessam a cultura do espaço escolar?

Desse modo, na próxima seção, passaremos a refletir a respeito da cultura organizacional escolar e seus efeitos na construção de um modelo analítico.

⁸⁰ Trecho original: “Therefore, who is included or excluded will determine to a considerable extent the content of a cultural portrait. As each category of stakeholder is included or excluded, the researcher implicitly takes a stand on controversial issues. At the very least, the rationale for including and excluding various groups of stakeholders merits discussion and perhaps reconsideration. Neutrality on these boundary-drawing issues is impossible”.

⁸¹ Trecho original: “boundary-drawing process is far more complex than it usually appears. Once we adopt a subjective approach, the nature of culture has to be rethought”.

4. CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PARADIGMAS E POSSIBILIDADES CATEGÓRICO-ANALÍTICAS

Nesta seção, serão explicitados os pressupostos teóricos que balizam a compreensão da cultura organizacional escolar. Para isso, parte-se de uma lógica sociológica onde a escola é entendida como espaço educativo potente que produz cultura, e nesses termos, assevera-se como lócus multidimensional da realidade na qual os sujeitos encontram-se inseridos.

Dada as especificidades que envolvem o espaço escolar e o fazer educativo, pretende-se expor os referenciais teóricos que subjazem tal concepção, assim como as discussões em torno dos termos cultura escolar, cultura na escola e cultura organizacional escolar, delimitando, a partir do rastreamento epistemológico, os conceitos que cada um dos termos fomentam, e quais os pressupostos reverberam a partir de sua investigação.

A compreensão da necessidade do estudo da cultura organizacional escolar permeia o sentido daqueles atores sociais que vislumbram nesse espaço a capacidade de compreendê-lo para além da simples justaposição de significados produzidos em outras esferas, assumindo-se, desse modo, a necessidade de articulação de uma sociologia das organizações educativas, que terá sua culminância na elaboração teórica de modelos de análise da realidade escolar.

Assim, destaca-se ao longo da seção, o protagonismo de pesquisadores brasileiros e portugueses ligados à área e que, ao longo do tempo, têm desempenhado papel de destaque na reinterpretação do conceito no âmbito da pesquisa em educação, e que, desse modo, auxiliam de maneira premente na construção de sentidos em torno da temática da cultura organizacional escolar.

A segunda e a terceira parte da seção exploram a discussão sobre a dimensionalidade da pesquisa, atribuindo um sentido reflexivo à impositividade das estruturas analíticas macro, meso e micro, demonstrando como essas dimensões se articulam na construção do objeto de estudo da presente tese. Em seguida, discute-se as categorias de análise que serão adotadas como "lentes" investigativas, por meio das quais serão explorados os resultados da pesquisa, desenvolvidos a partir das estratégias metodológicas previamente apresentadas no início do trabalho.

4.1. Por uma abordagem sociológica da cultura organizacional escolar

Ao nos dedicarmos ao estudo das organizações escolares, pairam perspectivas analíticas, investigativas e políticas que ora contribuem para analisar esse espaço a partir de um estatuto de reprodução das desigualdades (Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron e Louis Althusser), ora como possibilidade de compreendê-lo a partir da potencialidade em fomentar uma transformação social da classe trabalhadora (Saviani, 2011; Lombardi, Sanfelice 2007). Em todo caso, persiste a necessidade de atribuir uma noção compreensiva/interpretativa ao estudo das organizações, que visa contribuir para a construção de uma imagem que possa refletir as dinâmicas organizacionais por ela/nela (re) produzidas.

Para Lima (2008, p. 87) tal movimento acompanha a necessidade de se compreender a escola a partir:

[...] de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade organizada, centrado em variados elementos, tais como: a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização acadêmica e profissional dos professores (Lima, 2008, p. 87).

Dada essa compreensão e das lógicas organizativas que apregoam “[...] o controlo do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de actividades de suporte administrativo” concorrem para articular uma imagem de organização voltada para determinados fins e objetivos, aos quais serão utilizados ao longo da história para moldar e aprimorar o sistema produtivo, alicerçar as bases do capitalismo e estabelecer lógicas de ação que possibilitam, tal qual efetuado por Taylor, “buscar o elemento legitimador da tarefa, do método e da ordem” (Lima, 2008, p.87).

Tal pressuposto demonstra que há, desse modo, faces organizacionais que ora apregoam a impositividade de uma imagem racional de organização, a qual se demonstra “[...] conceitualmente amarrado com as suposições de que as organizações podem ser caracterizadas em termos de um conjunto de objetivos ou preferências” (Ellström, 2007, p. 451), ora valorizam a construção de sentidos e a implicação de uma lógica humanizadora e compreensiva em relação a escola, favorecendo um olhar para a cultura gestada nesse espaço.

Aliado a estas oposições epistemológicas, observa-se o debate em relação à estrutura formal direcionada à padronização de papéis e pressupostos que são assumidos para a consagração de resultados com forte necessidade de consenso, articulação de procedimentos e atividades claras, o que por si só nos revela uma manifestação de cultura integradora, a qual impõe limitações aos sujeitos. De acordo com Lima (2001):

O modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objectivos organizacionais (que não constituem matéria relevante para discussão) e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. As organizações são vistas como formas de realização de objectivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais.” (Lima, 2001, p. 23).

Nessa direção, articular a caracterização da escola a partir de tais condicionantes pressupõe assumir um processo de contradição uma vez que tal instituição está a serviço de dada ideologia, na qual se opera uma categorização esquemática em função de objetivos e estruturas rígidas e inexoráveis. Desse modo, insta salientar a importância da ampliação de sentidos, de modo a se construir uma abordagem reflexiva da escola.

Tal análise incita a compreensão de que as organizações escolares são espaços de poder (Baldrige, 1971; March; Olsen, 1976; Berg, 1981) e que, por essa razão, acomoda em sua dinâmica “[...] um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias” (Ellström, 2007, p. 452), o que denota atributos como a negociação e acordo entre as partes como sendo um paradigma positivo, tendo em vista que tal modelo analisa o conflito como “[...] um aspecto normal da vida organizacional” (Ellström, 2007, p. 452).

Por meio das perspectivas que ora apregoam uma visão reprodutivista da escola (funcionalismo), ora favorecem a construção de um paradigma rígido de cultura autoproduzida pela abordagem de uma gramática (Tyack; Cuban, 1995) que explicita os seus métodos, práticas, teorias, estrutura, normas (estruturalismo) é que se articula a necessidade de pensar a escola como organização educativa (Lima, 2001), preconizando-se, deste modo, um estudo compreensivo (Lima, 2008) com o objetivo de interpretar a escola a partir da construção dos sentidos coletivos dos sujeitos, bem como a partir das tensões político-sociais que tecem a sua cultura organizacional.

Observa-se, desse modo, estímulo para que a análise das organizações escolares avance no sentido de desprender-se de uma homogeneidade cultural virtual

que se denota autoproduzida e autorreferenciada, constituindo-se, portanto, em um processo de heterogeneidade real, ao qual passa a expressar-se não apenas no domínio do jogo de palavras políticas que permeiam os discursos educativos, mas, efetivamente, em sua prática cotidiana (Barroso, 2012, p. 189-194).

Desse modo, Barroso (2012) explicita a necessidade do reconhecimento da autonomia escolar, a compreensão da escola como unidade educativa, favorecendo-se a “aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”” (Barroso, 2012, p. 194).

Aliado a tal processo reflexivo em torno da concepção de escola, e tendo em vista a preocupação em mapear o campo da pesquisa em educação, e deste modo, pensar a respeito das escolhas/posições epistemológicas assumidas pelos sujeitos, Lima (2008) demonstra as disputas, tensões, paradigmas e concepções em torno do “objeto escola”, destacando-se, assim, algumas perspectivas que nos possibilitam compreender como esta organização tem sido privilegiada nos diferentes processos reflexivos e quais têm sido os enfoques conferidos à esta.

A preocupação de Lima (2008) reflete, na mesma medida, o questionamento anteriormente proposto por Azanha (1991) quando este se envereda na tessitura da compreensão a respeito do que é a escola, tendo em vista que o autor menciona o fato de haver grande dificuldade em se responder a um conceito polissêmico, e, portanto, extremamente abrangente. Nessa direção, o autor pontua que:

[...] os nossos vezos ideológicos e os nossos cacoetes pretensamente científicos já nos brindaram com uma multidão de esquemas classificatórios e de correlações estatísticas, mas desconhecemos inteiramente as relações efetivamente praticadas (Azanha, 1991, p. 66).

Desse modo, Lima (2008) sintetiza cinco categorias analíticas a respeito da organização escolar: a) A escola como categoria jurídico-formal; b) A escola como reflexo; c) A escola como invólucro; d) A escola como colecção; bem como e) A escola como mediação. Seguindo uma lógica analítica baseada na construção de “tipos-ideais, de inspiração Weberiana” (Lima, 2008, p. 85), tais representações categóricas promovem aproximação com o campo sociológico, de modo que demonstra como o corpus de pesquisa têm se revelado em termos epistemológicos, e qual a implicação que tais perspectivas conferem ao estudo da escola como organização.

Para o autor, a escola como categoria jurídico-formal, em oposição à metáfora da escola como anarquia organizada (Cohen *et al*, 1972), institui uma visão de organização a partir da mensuração pragmática do que deve ser, tendo em vista a indissociabilidade do caráter prescritivo/regulatório da ciência jurídica, que apregoa um modo, uma manifestação cultural e uma lógica inerente ao seu funcionamento.

Nesse sentido, tal perspectiva consagra “[...] visões de tipo legalista e positivista” (Lima, 2008, p. 85) onde cada escola concreta perde visibilidade para um modelo de adequação no qual se revelam generalizações do tipo causa-efeito, sendo demarcada por uma indiferença dos contextos, dos atores e de “suas dinâmicas de interação” (Lima, 2008, p. 85). Nessa perspectiva, revelam-se estudos que apregoam certa territorialidade dogmática legalista na qual residem uma escola pautada:

[...] nos estatutos e regulamentos oficiais, nos normativos produzidos pelas administrações, nos organogramas perfeitamente e metodologicamente desenhados, mas não, certamente, cada escola que é e que está sendo em cada contexto e a cada momento concreto, habitada por atores sociais e pelas suas respectivas ações” (Lima, 2008, p. 85).

Observa-se, desse modo, excessiva ênfase na letra da Lei, que absorve de maneira estanque a realidade da escola, prevalecendo-se um cenário de pouca articulação teórico-prática, onde os aspectos jurídico-formais, típicos de modelos centralizadores, não cedem espaço para trabalhos de natureza empírica. “Por estas razões, a escola jurídico-formal é singular, perfeitamente definida dentro dos limites da lei, geral e abstrata, indiferente às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interação” (Lima, 2008, p. 85).

A perspectiva de uma escola como reflexo, impele a compreensão de que os fatores observados na superestrutura político-social são reproduzidos sem constrangimentos na organização escolar, sendo denotado uma concepção de “[...] reflexos das referidas sobredeterminações” (Lima, 2008, p. 85). Nessa direção, a escola singular, concreta, dinâmica e, portanto, dotada de (relativa) autonomia (Nóvoa, 1992; Barroso, 2004), surge como espaço de homogeneidade, de difusão de concepções e práticas pré-determinadas no tecido social, o que por sua vez, condicionam as práticas, os modos e fazeres dentro dessa organização.

Tal perspectiva pode ser interpretada à luz do modelo de sistema social, ao qual Ellström (2007, p. 452) delimitará que se trata de adaptação da teoria geral dos sistemas, que “[...] vê os processos organizacionais como respostas adaptativas

espontâneas a problemas internos e externos, ao invés de ações intencionais”. Desse modo, tal abordagem organizacional se vincula a uma concepção de “tentativa e erro”, afinal de contas, “*it depends*”.

Ao refletir sobre a transposição irrestrita e acrítica de valores vinculados a uma concepção macroanalítica, evidencia-se a filiação de tal abordagem com a perspectiva funcionalista, tendo em vista que a cultura organizacional escolar é compreendida como simples vetor de transmissão de uma cultura ampla, definida por meio de constructos sociais estabelecidos e produzidos no exterior, e que “[...] se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo” (Barroso, 2012, p. 182). Denota-se, uma cultura *na* escola, sendo esta organização impelida a reproduzir as mazelas produzidas no escopo do cenário social na qual encontra-se inserida.

Nessa direção, observa-se que a escola-reflexo é acrítica, apolítica e aversa ao discurso de transformação de suas práticas, desconsiderando as diferenças existentes entre unidades e sistemas educacionais, mobilizando-se um quadro intuitivo racional que se move por meio da abstração generalizada de tal espaço, ao qual reflete a influência ilimitada dos fatores externos. Ou seja, trata-se, em última instância, de organização que transmite uma cultura geral em seu espaço, sem, contudo, promover análise da coerência política de tal replanificação (Barroso, 2012, p. 183). Para Julia (2001), a cultura escolar daí derivada apregoa um:

Conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização” (Julia, 2001, p. 9).

Trata-se, nesse sentido, de perspectiva que assevera a compreensão da cultura como variável independente e externa, onde, de acordo com Torres (1997) há o “[...] reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional” (Torres, 1997, p. 15).

Desse modo, a valorização da superestrutura burocrática (normas) em detrimento da ação dos sujeitos, bem como a padronização das práticas é um fator que reproduz uma ação de conformidade que é esperada e incentivada, “[...] ignorando sinais contraditórios, marcas de desconexão relativa entre estruturas e

acções e entre orientações políticas e práticas, fenómenos de infidelidade normativa, interesses e práticas divergentes, conflitos, etc” (Lima, 2008, p. 85).

Prevalece a ênfase nos estudos macroanalíticos, que buscam associar as políticas delineadas no topo (perspectiva *top down*) a partir da generalização de sua aplicação na prática escolar. A escola, nesse sentido, se converte em mera coadjuvante de um processo técnico-burocrático, onde perpetuam-se expressões dogmáticas e deterministas.

Mesmo no seio mais crítico, incorre-se ao risco da propagação de pesquisas que associam questões relativas ao domínio das políticas públicas neoliberais à escola, sem a clara articulação dos componentes culturais de tal enunciação, havendo, nesse sentido, justaposição de conceitos e perspectivas normativistas, sem que haja, contudo, um “mapeamento do terreno” (Martin, 2002).

Já na perspectiva da escola como invólucro, em contraposição ao estudo das múltiplas faces a partir de uma análise densa da realidade escolar, apregoa-se (uma vez mais) descrição genérica desse espaço, tendo em vista que se assume que as relações superficiais dali decorrentes podem ser transpostas de maneira descontextualizada à dispares realidades, que são tratadas a partir de “[...] uma visão muito simplificada da realidade, indiferente à compreensão das relações mais complexas, entre as quais as relações de poder, que ocorrem dentro e fora da organização escolar” (Lima, 2008, p. 86).

Nessa direção, o estudo da organização escolar não leva em consideração a interpretação desse espaço, o que por sua vez incorre na produção de generalizações contextuais. Assim, apresenta-se como “[...] uma espécie de “membrana” que recobriria o nosso objecto de estudo, ou de um simples invólucro” que não atribui importância a um “[...] ensaio de contextualização que leve minimamente a sério o estudo e a interpretação da escola enquanto contexto complexo” (Lima, 2008, p. 86) o que por sua vez pode ser associado à metáfora da débil articulação organizacional, tendo em vista que “[...] os elementos de uma organização são apenas fracamente conectados uns aos outros” (Ellström, 2007, p. 454-455).

Nessa acepção, tal perspectiva incorre no equívoco epistemológico apontado por Azanha (1991) quando menciona que se perpetua uma lógica de caracterização dos sujeitos baseada em pressupostos estanques, onde relacionam-se a estes, de maneira esquemática e fragmentada “[...] a condições sociais, políticas e econômicas,

procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas (Azanha, 1991, p. 67).

Numa perspectiva da escola como “coleção”, imprime-se uma abordagem voltada para a microanálise da realidade escolar, justapondo os sujeitos em coleções, que se efetivam como atributo para articular interpretações muito particulares sobre a organização escolar. Desse modo, esta instituição é encarada como categoria que se desvela a partir de “[...] um processo de mera adição, ou soma, de certos atributos” (Lima, 2008, p. 86) aos quais observam, analisam, validam e compactuam com visões estanques e desvinculadas dos sujeitos.

É dessa perspectiva que se sobressaem: a) estudos de caso dentro das unidades escolares que provocam abstrações gerais sobre aspectos particulares; b) categorização da concepção de organização a partir de micro particularidades; c) descon sideração de elementos como a estrutura/ação escolar. Nesse sentido, ressalta-se a existência de “[...] generalizações de ocorrências específicas, de atributos pessoais, ou até, de traços de personalidade, ou ainda de elementos resultantes de ensaios de tentativa-erro ou de experimentação social e educativa”. Desse modo, embora a escola constitua tais elementos observados na microanálise, não se resume a isso (Lima, 2008, p. 86).

Tanto na abordagem da escola como invólucro quanto em sua análise como coleção, o que fica posto é a abordagem de uma escola produtora de cultura, e como tal, possuidora de uma gramática⁸² (Tyack; Cuban, 1995), onde se predomina a construção de uma imagem organizacional de uma escola que articula e produz cultura sem que haja, contudo, reflexão crítica dos elementos que permeiam a ação dos sujeitos que convivem em seu interior. Comporta, nesse sentido, a ambiguidade, associando-se ao global aquilo que é essencialmente particular.

⁸² Para os autores, a “gramática da escola” preconiza um modo de ser das organizações educativas que permanecem relativamente inalteradas com o passar do tempo, mesmo com insistentes processos de reforma de seus sistemas. Demonstra-se, desse modo, as ações padronizadas que regulam e tecem sentido a cultura da organização escolar, moldando a compreensão em torno de práticas docentes, divisão do tempo e espaço, divisão de aulas em classes, entre outros fatores que definam a inércia em torno da mudança. Desse modo, à exemplo da gramática, que dita regras para a efetivação da linguagem, a gramática da escola opera conscientemente na manutenção de um *status quo* onde se estabelecem princípios que acabam por se tornar *habitus*, que, em razão de sua propensão a imobilidade, se efetivam como regras irrefutáveis no plano organizacional escolar. Para uma análise a respeito, consultar: Labaree, D. F. **The dynamic tension at the core of the grammar of schooling**, 2021. Disponível em: <<https://kappanonline.org/dynamic-tension-grammar-schooling-change-reform-labaree/>>. Acesso em 30 ago. 2023.

Desse modo, a modelização de suas práticas, “produzida pela forma escolar de educação” (Barroso, 2012) e estruturação de uma “cultura escolar” por meio de exercício de replanificação de suas ações, constitui tal perspectiva a uma concepção estruturalista, onde se apregoa uma modelização “de suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc” (Barroso, 2012, p. 182), fator este que promove a abstração da realidade escolar enquanto fator distintivo, perfeitamente ajustável a ordem construída sob as bases de uma cultura organizacional que apregoa os mitos, tradições, artefatos como mecanismos que lhe confere uma identidade própria, inexpugnável e inexorável.

Opostamente, a perspectiva da escola como mediação articula-se a partir da compreensão dos determinantes político-sociais que permeiam suas ações, as características que compõem a escola enquanto organização formal, bem como a mensuração de que suas práticas são acompanhadas pelas relações estabelecidas em seu seio, “[...] ou seja, por uma aceção de organização não só como unidade social, mas também como actividade de organizar e de agir” (Lima, 2008, p. 86).

Nessa medida, observa-se uma organização onde os sujeitos atuam na construção de suas realidades, destacando-se a presença de subculturas (Martin, 2002) que promovem a constante reflexão do carácter dialético da escola. A mediação, aqui posta, reflete-se por meio dos condicionantes sociais observados no estreitamento das abordagens micro e macro analíticos, mas, sobretudo, pela singularidade de se estabelecer um “trânsito teórico” oportunizado pela abordagem mesoanalítica. “Neste sentido, a mediação, a correspondente coordenação e cooperação mínimas exigidas, remetem necessariamente para o conceito de organização e de acção organizada” (Lima, 2008, p. 87). Assim posto, tal abordagem enfatiza:

[...] um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, preconizando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares” (Nóvoa, 1992, p. 20).

Em tal concepção, observa-se a cultura organizacional como uma metáfora, tendo cada instituição o seu modo de ser/agir articulado por uma perspectiva interacionista. Favorece-se, desse modo, a compreensão de que cada organização constrói a seu modo, práticas que se relacionam e se tencionam, ações que atribuem

sentido ao global e ao individual, e reposicionam a reflexão em torno desse espaço por meio de constante inquietação sobre os componentes que os articulam. Nessa direção “o que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. Nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes” (Barroso, 2012, p. 182).

Essa visão encontra-se amparada na esteira da conceituação daquilo que os teóricos delimitam como “sociologia das organizações educativas”, perspectiva que atribui a necessidade de direcionar o olhar para as relações/ações convencionadas no espaço educativo (perspectiva mesoanalítica), em contraposição às visões que apregoam a impositividade irrestrita de uma fragmentação das análises, e estimulou-se, em grande parte, devido a necessidade de reorientar as bases de uma pesquisa centrada no escopo das formulações das macropolíticas públicas que fomentavam a intenção de universalizar interpretações a respeito da realidade da escola, como no caso do relatório Coleman⁸³ e os estudos relativos aos efeitos da reprodução social, auferidos por Bourdieu (Barroso, 2005; Maroy, 2007; Nóvoa, 1992, p. 15). Desse modo:

Apesar do seu importante contributo científico, estes estudos subestimaram a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino. A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema de ensino, é uma das realidades mais interessantes da nova investigação da nova investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar maro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (Nóvoa, 1992, p. 15).

No despontar dos estudos que enfatizam a importância da cultura no âmbito escolar, e por esta razão, como espaço de produção de singularidades, estabelece-

⁸³ Tal relatório foi produzido por James S. Coleman e sua equipe na esteira da vigência das Leis de Jim Crow, nos Estados Unidos (1964), em função do estudo intitulado: *Equality of Education Opportunity*. Seu principal objetivo era o de compreender como as leis de segregação produziam efeitos em termos das oportunidades educacionais entre brancos e negros. De acordo com Fernandes (2005) “a expectativa era de que a grande diferença de desempenho educacional observada entre estudantes brancos e negros se devia a diferenças na qualidade de escola frequentada pelos diferentes grupos demográficos”, todavia os resultados demonstraram que o fator familiar era decisivo para o sucesso acadêmico, desconsiderando questões como exposição a materiais e equipamentos educacionais de qualidade. Desse modo, sendo a família considerada o pilar em contraposição aos insumos, estabeleceu-se a premissa de que *Schools make no difference*.

se a premissa de que este espaço deve ser mensurado como organização, o que nos leva a crer que, a nível teórico, tal análise passa pela constatação da necessidade de se adotar postura voltada a compreender esse espaço a partir da premissa de espaço de *cultura de escola*, no qual privilegia-se um processo metafórico que visa subsidiar a compreensão dos “[...] elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc” (Barroso, 2012, p. 195).

Apregoa-se, desse modo, que as organizações escolares não devem ser caracterizadas apenas em termos estruturais, visto que há um jogo de relações que se efetivam por meio do cumprimento estrito das regras preconizadas nas normas, assim como há uma cultura informal que fomentará aquilo que Cohen e March⁸⁴ (1974) *apud* Ellström (2007) definem como sendo uma “anarquia organizada” ou um modelo de “sistema debilmente acoplado” definido por Weick⁸⁵ (1976) *apud* Ellström (2007).

Em Portugal, a perspectiva de uma sociologia das organizações educativas adota contorno epistemológico instigante no quadro de análise da disciplina da administração escolar. Com pendor historicamente voltado para a institucionalização de práticas centralizadoras⁸⁶, via de regra construídas a partir da normatização de legisladores, o estudo das organizações esteve convencionado, em seus primeiros instantes, a uma perspectiva de “[...] conhecimento da legislação e dos aspectos formais, e do apelo, mais implícito ou explícito, à obediência às normas instituídas e à resolução, em conformidade, dos problemas de implementação” (Lima, 1992, p. 2).

Logo, a adoção de uma postura normativa esteve vinculada às raízes históricas de pendor homogeneizador do estudo da escola, sendo atribuído, nesses termos, uma visão de controle pragmático a este objeto, submetido ao bojo de consolidação de um

⁸⁴ Cohen, M. D; March, J. G. **Leadership and ambiguity**: the American College President. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1974

⁸⁵ Weick, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, p. 1-19, 1976.

⁸⁶ Destaca-se que não apenas em Portugal, mas no Brasil, as práticas centralizadoras se traduzem em modelos culturais que apregoam a primazia de instituições essencialmente patrimonialistas que centralizam um caráter de “estamento da burocracia brasileira” (Paula e Silva, 2006, p. 371). Nessa direção, tomando por base o pensamento do jurista Raymundo Faoro, Paula e Silva (2006) demonstra, por meio de análise da construção dos fatores culturais nas organizações escolares, que Estado e Sociedade se convertem em “instâncias totalmente divorciadas”, as quais influenciam diretamente na imagem organizacional das escolas, e nos modelos de governança desses espaços, que passam a congregam um caráter centralizador, burocrático, e desinteressado na promoção de núcleos locais de estímulo a participação.

panorama restritivo de sua análise sociológica. Lima (1992) argumenta que a área da ciência administrativa esteve subjugada ao domínio de uma parte pouco considerável dos setores acadêmicos, tendo em vista que:

“[...] num país periférico, ruralista e industrialmente atrasado, as teorias organizacionais e administrativas, quase sempre de tipo empresarial, só depois da II Guerra Mundial conheceriam algum impacto e, ainda assim, limitado a poucos sectores” (Lima, 1992, p. 3).

Registram-se, desse modo, movimentos de mudança mais claros em relação ao aprofundamento de uma dinâmica crítica a partir dos anos 90, nomeadamente por meio da assunção de estudos de pendor político nas ciências da educação, tendo como base o engendramento de discussões a respeito de “problemáticas centrais de democratização, da participação e da autonomia” (Lima, 1992, p. 3-4) que apresentam a intenção de superar a discussão sobre a racionalização, eficiência e eficácia dos processos escolares, tendo em vista os elementos relativos à integração econômico-social no bloco europeu, aliado a um cenário onde a educação se inscreve em termos de análise de sua pertinência social e de qualidade.

É a partir do confronto de posições adversas que o estudo das organizações educativas se molda, ora assinalando contorno epistemológico centrado em ramos específicos como a ciência política, a ciência administrativa, sociologia do trabalho e a sociologia das organizações, ora denotando a importância do estudo da escola a partir de uma perspectiva mesoanalítica, tendo em consideração que tal abordagem serve ao propósito de expurgar qualquer forma de uniformização normativa, de modo a “superar a dicotomia tradicional” (Lima, 1992, p. 7).

Nessa direção, os estudos organizacionais em relação à escola partem de pressupostos epistemológicos díspares que moldam sua análise a partir de campos de saberes diversificados: psicologia, gestão, ciências sociais, economia, e em nosso caso, sociologia das organizações educativas. Tal cenário demonstra uma “[...] natureza Inter ou transdisciplinar da reflexão organizacional” Friedberg⁸⁷, (1993, p. 27 *Apud* Barroso, 2005 p. 137), o qual Torres (2022) observará um movimento que tem se primado por: a) um tópico global e abrangente; b) um tópico intermitente e reativo; c) um tópico interdisciplinar; d) bem como por meio de expressões pluralistas de

⁸⁷ Friedberg, E. **Le Pouvoir et la Regle**. Dynamique de l’Action Organisée. Paris: Éditions du Seuil, 1993.

cultura, que constroem e moldam o domínio do estudo das organizações escolares, que tem por objetivo analisar a multiplicidade de significados de tal espaço.

A tentativa de superação da natural fragmentação favoreceu uma abordagem de renovação, que articulou “reação aos paradigmas macrosociológicos até então dominantes na sociologia da educação”, representando alteração do núcleo de análise, tendo por foco a escola, (Maroy, 2007, p. 5) que em Portugal adquire especial relevo a partir de estudos protagonizados no âmbito do “Grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho, nomeadamente no âmbito de provas académicas (ver entre outros, Lima, 1992, 1997; Torres, 1997, Afonso, 1998, Estêvão, 1998)” (Barroso, 2005, p. 141).

Nessa direção, Lima (2001) propõe o estudo da escola como organização a partir da observação de três elementos: a dimensão normativa; a dimensão interpretativa e a dimensão descritiva, que, associada a um quadro de análise desse espaço, promove a compreensão de que a: “[...] escola como organização educativa demanda, [...] o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos e, [...], especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações (Lima, 2001, p. 16).

Desse modo, ao refletir sobre a construção das características que permeiam a articulação da organização escolar, Lima (2001) propõe um “modelo díptico”, no qual reside uma lógica distintiva entre polos opostos que partem desde uma visão demarcada por uma burocracia racional até uma perspectiva de anarquia organizada, à semelhança da proposta de Cohen e March (1974). Para o autor, a justaposição de tais paradigmas organizacionais demonstra que a escola não se constitui “[...] exclusivamente uma coisa ou outra” tendo em vista que “poderá ser simultaneamente as duas” (Lima, 2001, p. 163).

Por um lado, observa-se excessivo controle normativo auferido pela força exterior dos órgãos governamentais (secretarias de educação, ministério da educação), que se traduz a partir da consecução de regras uniformes que moldam a organização a partir de um currículo único, estabelecimento de práticas disciplinares comuns, bem como pressupostos burocráticos que coordenam o trabalho em um plano essencialmente gerencial.

Nessa toada, destacam-se pressupostos relacionados a certo isomorfismo educacional (Lima, 2012), onde a perspectiva de uma Nova Gestão Pública⁸⁸ (*New Public Management*) impulsiona o aprofundamento de uma racionalidade que adota contornos empresariais na articulação da ação escolar. Há, desse modo, um protagonismo técnico-racional que apregoa a necessidade das tecnologias da informação como forma de mediação da performance e da avaliação dos processos por meio de uma “computação centralizada” (Castells, 2002, p. 323), que se converte em um “olho eletrônico” (Meira, 2019) que tudo vê, tudo sabe e tudo controla.

Embora o discurso oficial apregoe como fulcro central de tal abordagem a famigerada “desburocratização dos processos”, há, no entanto, uma inversão de paradigmas, onde a escola passa a ser controlada a partir de uma centralização da governança que se mostra cada vez mais próxima, lançando pouca margem decisória para as “periferias escolares”.

Nessa direção, Tragtenberg (2006) argumenta que “automação não elimina as tarefas parceladas e repetitivas, ela cria umas e suprime outras” ao passo em que “a informática [...] satisfará a necessidade de uma administração integrada, centralizada” (Tragtenberg, 2005, p. 266-269). Para Lima (2012, p. 148), tal processo é similar ao observado por Stephen Ball, quando este salienta a influência das “disciplinas da perfeição”, uma vez que há:

A introdução de uma lógica educativa de tipo meios/fins, orientada para a produtividade, para a standardização e a medição, típica de um modelo racional burocrático de feição competitiva que se apresenta como dominante no Reino Unido há já algumas décadas (Lima, 2012, 148).

⁸⁸ Tal perspectiva apregoa a necessidade de transposição dos elementos racionais observados no setor privado para a realidade do setor público por meio da adoção de um padrão racionalizador que, em última instância, incentiva aspectos como a eficácia, a eficiência, a redução de custos, e a burocratização de processos. Há, desse modo, um processo de desregulamentação do Estado, que passa a adotar estratégias como a privatização, cedendo à mão invisível do mercado o controle de suas lógicas, favorecendo-se, nesse sentido, a concepção de menos Estado. Para Oliveira; Duarte; Clementino (2017, p. 710) “[...] Pode-se afirmar que, se do ponto de vista político as bases da NGP se encontram na crítica ao Estado de Bem-Estar Social, ao planejamento centralizado e ao papel indutor e promotor do bem social exercido preponderantemente pelo Estado, suas bases epistemológicas estão no Novo Institucionalismo”. Nesse sentido, sob o ponto de vista da mundialização do capital, e seu impacto nas políticas educacionais, torna-se evidente a percepção de que há em curso uma crescente demanda por eficácia e produtividade nos processos de exercício do trabalho, asseverando-se uma lógica de racionalização da vida, que em última instância serve às demandas impostas por órgãos financeiros, responsáveis pelos elementos concernentes ao sistema ideológico, tendo como forma de legitimação os discursos políticos em torno das questões da educação. A respeito do tema, consultar a obra referenciada na citação: *A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)*. **RBPAE**. v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: < <https://abrir.link/v841F> >. Acesso em 30 ago. 2023.

Nessa acepção, observa-se a influência de uma organização hiperburocrática, que fomenta pressupostos de trabalho assentados numa lógica produtivista que se reverbera em todos os aspectos: no plano pedagógico, revela-se por meio do fenômeno da standardização, dos quadros de honras e méritos (Torres; Palhares, 2017) bem como na formação de turmas que buscam homogeneizar um perfil escolar relacionado à uma organização eficaz (Antunes, Sá, 2010); na governança, a partir da centralização das decisões e da distância entre os sujeitos escolares (Lima, 2009); nas relações com a comunidade, por meio de um neoliberalismo mitigado (Afonso, 1997), onde se destacam a concorrência e a comparação entre unidades escolares a partir da distinção exposta nos rankings.

Como exposto, no polo normativo, reside uma organização escolar que contribuí para acentuar as diferenças (entre sujeitos e instituições), favorecer práticas performativas em detrimento de construtivas, bem como aprofundar uma visão empreendedora de escola.

O quadro analítico que resulta de tal organização, engendra a articulação de uma manifestação de cultura essencialmente integradora, onde aspectos como o consenso, a nulidade de processos democráticos, bem como a latente desvalorização dos sujeitos e suas subculturas são pontos elevados que se fazem acentuar por meio de determinações *latu sensu*, que desconsideram as marcas da diversidade, a experiência, bem como a possibilidade das organizações escolares construírem, por meio de seus repertórios individuais, uma nova interpretação da realidade na qual estão inseridos.

No polo oposto de tal concepção de organização escolar, ancora-se a perspectiva de um “mundo não oficial” onde “parece-nos possível encontrar na escola uma outra dimensão que se perspectiva através do funcionamento concreto das escolas” (Caixeiro, 2014, p. 317). Nessa medida, passa-se a conceber a escola a partir da compreensão da metáfora cultural, sendo esta organização reconhecida como lócus de produção de cultura, que possui suas especificidades, distinções, bem como símbolos que lhes são intrínsecos. Os sujeitos assumem papel central, uma vez que tanto a estrutura quanto a ação concorrem como sendo componentes igualmente importantes para a construção/consolidação de tal espaço. Observa-se, desse modo, que tal perspectiva: “confere aos atores o protagonismo no processo de criação e recriação da cultura em contexto organizacional” (Torres, 1997, p. 29).

Acentua-se, assim, a perspectiva de que as organizações escolares não se constituem apenas como espaço de produção de dados, ou de reprodução de práticas determinadas no âmbito macropolítico, ou em abordagens microfísicas da sala de aula. Impera-se, nesse sentido, a compreensão de que os estudos organizacionais escolares são catalisadores da possibilidade de análise do conjunto de ações dos sujeitos, em uma “rede de movimentos”, acentuando-se, assim, “aspectos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista” que se molda a “[...] uma perspectiva estritamente interaccionista” (Nóvoa, 1992, p. 29). Desse modo “para que a escola se torne um objeto científico é preciso, por isso, que haja um processo de transformação da representação do real, a partir de uma interrogação sistemática fundada num corpo articulado de teorias e conceitos” (Barroso, 2005, p. 143). De acordo com Caixeiro (2014):

A escola passa de simples repositório de culturas sociais e comunitárias a produtora de representações e culturas. O lema dos anos 60/70 “Schools make no difference” cede lugar às “Schools do make difference”. Os conceitos de clima e de cultura passam a estar na rota dos estudos que se desenvolvem sobre a escola enquanto organização (Caixeiro, 2014, p. 50).

Reforça-se, nesse sentido, que o paradigma de estudo da sociologia das organizações educativas não se limita apenas à consideração sobre a escola, mas que parte de uma abordagem que prioriza uma análise dentro da escola, em conjunto com a escola e a partir da escola (Lima, 1996, p. 27) o que impõe a compreensão de que se assume que tal organização é, por si só, um fenômeno cultural (Torres, 2010, p. 336), que reverbera um potencial heurístico da análise de sua totalidade, o que por sua vez pode “[...] ajudar a definir os contornos de um novo tipo de saber, o qual assume as organizações escolares como um objecto próprio de análise” (Nóvoa, 1992, p. 32).

Nessa acepção, a *cultura de escola* (singular, única, intencional, interacionista e heterogênea) se contrapõe a compreensão de *cultura escolar* (que se refere aos processos relativos a uma gramática da escola, uma dimensão *sui generis*) e de uma *cultura na escola* (mera justaposição dos componentes culturais da sociedade).

Desse modo, a *cultura de escola* significará para Torres (1997) que se trata de abordagem que se efetiva por meio de uma variável independente e interna, onde se observa um processo de construção da cultura no interior da escola pelos sujeitos singulares que, ao não rejeitarem as influências externas, transformam-nas em

contornos culturais a partir da ressignificação de seus processos, fortalecendo uma dinâmica na qual a organização escolar “[...] tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria” (Torres, 1997, p. 27), sendo tal expressão relacionada a uma “[...] maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição de suas estratégias e sistemas de ação concreta” (Barroso, 2012, p. 195).

Nesse sentido, observa-se a legitimação da necessidade do estudo da escola a partir dos condicionantes organizacionais que o subjazem, marcadamente por meio de uma perspectiva analítica que favoreça a interseção dos elementos que constituem sua ação/estrutura, delimitações endógena/exógena (interior e o exterior), bem como suas dimensões (macro, meso e micro) tendo como pressuposto que tal movimento favorece a compreensão desse espaço como organização “[...] especializada e, necessariamente, como ação organizada, isto é, sobressai a organização escolar em ação” (Lima, 2008, p. 87).

Para Azanha (1991) a análise da realidade escolar, e por extensão, de sua cultura, impõe a necessidade de se refletir a respeito de suas práticas, concepções e paradigmas, tendo em vista que “[...] somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida, para um esforço de explicação e de reformulação” (Azanha, 1991, p. 67), reflexão que é acompanhada por Paula e Silva (2006), que direciona seu olhar para a análise da organização escolar como fenômeno cultural, legitimando a articulação dos diferentes sujeitos na construção da realidade, e atribuindo sentido para a noção das organizações educacionais, por meio da compreensão de que estas “possuem, além de um referencial interno, um referencial mais amplo que se relaciona ao universo cultural peculiar às diferentes nações para constituição de sua cultura” (Paula e Silva, 2006, p. 367).

Urge, nesse sentido, o estudo das organizações escolares como paradigma necessário para sua compreensão, conceituação, teorização, mensuração de suas práticas, lógicas, dinâmicas e relações, de modo a possibilitar não apenas a descrição de “[...] práticas num certo momento, como também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência” (Azanha, 1991, p. 67-68), processo este que o autor conclamara a partir de um “mapeamento cultural da escola”.

Levando em consideração o desenvolvimento histórico das forças produtivas industriais que moldaram as economias, e por extensão, fomentaram renovação no

que se refere a compreensão da cultura das organizações, torna-se impositivo a percepção de que tal movimento influenciou os rumos da sociedade, o que por sua vez, contribuiu para a construção da identidade da escola enquanto espaço privilegiado de análise social, tendo em vista a assunção de um paradigma no qual a experiência dos sujeitos é valorizada em função dos aspectos humanos e simbólicos (Teixeira, 2000, p. 9).

Nessa medida, ao superar o papel técnico burocrático auferido à instituição escolar, principalmente no que se relaciona as abordagens que privilegiavam a precariedade estrutural e o direito à escola, assim como a produção do fracasso escolar, é possível perceber um movimento epistemológico no qual a escola se torna espaço de produção de cultura, constituindo-se, portanto, em “[...] lócus em que se realizam trocas simbólicas, criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens” (Teixeira, 2000, p. 9).

Longe de revelar-se enquanto perspectiva de análise que transfere-se da empresa para a escola sem a articulação de um processo crítico que o sustente (Nóvoa, 1992, p. 16), o fomento dos estudos culturais, e mais especificamente, da cultura organizacional escolar, enseja a oportunidade de considerar tal espaço tal qual a proposição da cultura enquanto metáfora (Martin, 2002; Alvesson, 2004; Torres, 2004), uma vez que a organização escolar passa a ser concebida como espaço onde se tecem diferentes manifestações culturais, sendo que os sujeitos contribuem de maneira decisiva para a articulação de experiências (Dubet, 1994) que passam a caracterizar um movimento de construção de sentidos em torno da escola, constituindo-se como uma das bases desse espaço. Desse modo, “tratada como metáfora, a cultura organizacional refere-se ao que a organização é” (Teixeira, 2000, p. 9).

Ao produzir cultura, a escola fomenta a estruturação de seus símbolos, ritos, processos, artefatos (Shein, 2004), bem como consolida uma imagem (Morgan, 1996, p. 127) que revela “o modo como as coisas são feitas no âmbito da organização” (Teixeira, 2000, p. 10). Associadas às tensões que se revelam no exterior (políticas públicas) bem como no seu interior (conjunto de normas e relações), observa-se, nesse sentido, a ambivalência de tais sentidos (Torres, 2004), que se revelam a partir da compreensão de que, por se tratar de organização dinâmica, a escola também possui conflitos, disputas, paradigmas e valores tecidos em seu plano organizacional. Nessa direção “ainda que sob influência de fatores econômicos, sociais e culturais do

meio exterior, a cultura organizacional deve ser vista como uma construção interna, o resultado do jogo de relações que nela se processam”. (Teixeira, 2000, p. 10).

Desse modo, resta a compreensão de que, por se tratar de organização que consagra seus pressupostos, valores, crenças, normas, histórias, mitos, heróis, símbolos, rituais e cerimônias (Teixeira, 2000, p. 12-13) que lhes são próprios, e que, desta maneira, cada qual possui uma cultura, a escola deve ser compreendida como organização potente e dinâmica, que congrega subculturas “que aí se formam e ganham vida no exercício das práticas que desenvolvem” (Teixeira, 2000, p. 17) numa perspectiva diferenciadora (Torres, 2004, p. 164-165).

Nessa direção, o estudo da cultura organizacional escolar revela a necessidade do aprofundamento sociológico do simbólico, e de sua relação com as percepções, paradigmas, bem como os fatores endógenos e exógenos que se articulam no cotidiano escolar. Desse modo:

A abordagem simbólica se constitui como alternativa que permite recolocar o fator especificamente humano nas organizações, depois da ênfase dada aos estudos sobre as estruturadas organizacionais e suas tecnologias e da exploração das concepções teóricas que tomam a organização como espaço de exercício e luta por poder” (Teixeira, 2000, p. 19).

A perspectiva de olhar para si, num movimento de análise da realidade escolar, explora a complexidade/dinamicidade de tal organização, a medida em que, por estar “[...] atenta ao simbólico, essa abordagem se volta para a percepção dos padrões de significados subjetivos incorporados nas estruturas e práticas da organização e cruciais para se entender seu funcionamento cotidiano” ao mesmo tempo, aliada aos fatores exógenos, tal concepção auxilia-nos a compreender a:

“[...] relação da organização com seu ambiente, ajuda a reinterpretar a natureza e o significado das relações mantidas com o seu meio geográfico, cultural e social, na medida em que lhe confere sentido e faz escolhas estruturando, por meio de suas decisões interpretativas esse ambiente” (Teixeira, 2000, p. 19).

A partir de tais pressupostos, articular a análise da escola por meio da compreensão de sua cultura organizacional, confere a impositividade do afastamento de uma concepção mecanicista da realidade, onde se fundem proposições que a concebem ora a partir da análise de sua estrutura, ora a partir de seus aspectos

burocráticos. Essa abordagem privilegia, portanto, as conexões do interior/exterior, bem como o conjunto de ações/estruturas (Torres, 2004, p. 229-234).

Surge, nessa direção, uma abordagem de escola que enfatiza elementos que sobressaem a concepção prescritivista (*the one best way*), bem como indicativa de um modelo de incerteza (*It depends*), fomentando a imagem de uma abordagem que privilegia as ações dos sujeitos, as relações tecidas nesse espaço, as formas e tradições escolares que constituem a organização escolar. Assim, “[...] a abordagem da organização escolar como estrutura formal dá lugar à concepção de que sua estruturação se constrói como processo” (Teixeira, 2000, p. 20).

A separação preconizada pelas perspectivas tradicionais (funcionalismo, estruturalismo) entre estrutura organizacional e a ação dos sujeitos, bem como o interior e o exterior da escola, cede espaço para uma visão sócio/histórico-crítica da realidade, onde as perspectivas culturais auferem destaque para a ação dos indivíduos. A escola, nesse sentido, passa a questionar/reavaliar: a) seus pressupostos enquanto organização; b) a sociedade na qual encontra-se inserida; c) as diferentes lógicas políticas que mobilizam a articulação de sua ação; bem como d) formas de superação das desigualdades, a partir da compreensão global (dentro/fora) dos processos. Desenvolve-se, nesse sentido, uma visão pluralista de organização, onde se incentiva a “partilha de valores e interesses” (Teixeira, 2000, p. 20).

A busca pelo consenso, uniformidade, bem como a coesão dentro das escolas representa aquilo que Martin (2002, p. 152) denominará como sendo a manifestação de uma cultura integradora, onde os trabalhadores da educação são instigados à uma manipulação que se funda em códigos de ação que, de acordo com Torres (2004) se reverberam a partir de “[...] processos de socialização profissional, as estratégias de treinamento do pessoal, os rituais de confraternização, os mitos da grande família” (Torres, 2004, p. 188), ao que Teixeira (2000) argumentará que tal perspectiva “[...] pode acentuar o caráter instrumental da cultura e escamotear seus aspectos conflituais e dinâmicos” (Teixeira, 2000, p. 20).

Ora, sendo a escola espaço de socialização, e mais, sendo esta uma organização privilegiada do ponto de vista do estabelecimento das relações interpessoais e das trocas entre pares, é de se esperar que haja manifestações conflituosas, que se repercutem a partir de ideias opostas, e das diversas disputam que se naturalmente se estabelecem em qualquer organização.

Desse modo, a escola, se constitui como arena de debate que visa a construção de possibilidades para a consecução/construção da democracia. Uma cultura organizacional que se pretende diferenciadora, deve priorizar a dimensão política e a discussão democrática como marcas de sua identidade social, tendo em vista as diferenças que se processam na arena política da escola. Nessa direção:

Admitir o conflito e a existência de uma contracultura supõe a aceitação da diversidade cultural na organização, implica em aceitar o antagonismo e a luta de classes inerentes ao modo de produção capitalista e às contradições que ele encerra (Teixeira, 2000, p. 20).

Partindo da ideia de que, assim como a educação, todo processo organizacional é intencional, podemos inferir que a escola se apresenta como um espaço de lutas e contradições, conforme já asseverava Giroux (1986), o que demonstra, por sua vez, que a análise de sua cultura passa pela compreensão de que os elementos simbólicos refletem perspectivas pluralistas, que levam a promoção da equidade, da inclusão e da democracia (Torres, 2022, p. 1).

A compreensão de uma cultura de escola, que se molda e se move a partir da apropriação que os sujeitos fazem desse espaço, bem como das dinâmicas interacionistas que ali se processam, exige o deslindamento de uma perspectiva de pesquisa que tome a escola como objeto de análise privilegiado, e, portanto, compreenda as múltiplas facetas sociais nas quais essa organização (que produz cultura) está inserida.

Assim, fomenta-se de maneira imperativa a exigência de um olhar para a categorização e dimensionalidade do olhar do pesquisador para esta organização. Em relação ao primeiro atributo epistemológico, trata-se de resgatar a discussão proporcionada por Gamboa (1998) quando este salienta a impositividade de se lançar “lentes” de análise para a realidade capazes de extrair as redes de significado a partir de uma perspectiva interpretativa. Já em relação a dimensionalidade, revigora-se o posicionamento de Nóvoa (1992) a respeito da compreensão de uma sociologia das organizações que privilegia uma análise de completude social, o que equivale a perceber o caráter impositivo do estudo das estruturas macro, meso e micro e seus efeitos na construção/reconstrução da pesquisa na área educacional.

O texto que segue, aborda tal necessidade, de modo que expõe a importância de tais elementos e como estes se articulam na formulação das bases epistemológicas da tese ora apresentada.

4.2. A impositividade da categorização e dimensionalidade no contexto de formulação do objeto de estudo

Ao destacar a importância/pertinência do estudo da escola como organização e da educação como fenômeno inerente ao desenvolvimento humano, Nóvoa (1992) aponta a impossibilidade de isolar o estudo sociológico do conjunto de condicionantes sociais e das estruturas que a atravessam, tendo em vista que a ação escolar se situa em um tempo-espaço que é produto das relações e das produções históricas dos seres humanos.

Nessa direção, argumenta que qualquer transposição simplificada de conceitos e/ou estruturas analíticas que buscam analisar a organização escolar de maneira simplificada incorre na possibilidade de reduzir-se a uma dimensão acrítica, e salienta que:

[...] as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera simplificação do humano (das suas experiências, relações, valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (Nóvoa, 1992, p. 16).

Considerando a complexidade do estudo da organização educativa, Nóvoa (1992) pontua a importância de se pensar múltiplas perspectivas, o que por sua vez incita a necessidade de se analisar não apenas os condicionantes estruturais que implicam na construção/reconstrução das políticas numa esfera macro, tampouco as relações mais ínfimas de sala de aula, numa perspectiva micro, recaindo-se, portanto, a necessidade de se pensar também na perspectiva meso, que tem relação com a organização na sua dimensão cultural, reforçando-se, assim, o paradigma da sociologia das organizações escolares.

Tal ponderação articula-se de modo salutar, uma vez que o estudo do fenômeno educativo, e da escola em particular, demonstra complexidade, exigindo-se um olhar denso para as múltiplas questões que perpassam a sua realidade.

Torna-se imperativo pensar, desse modo, de maneira aprofundada, avaliando a globalidade dos processos, desde as estruturas mais amplas até as interações mais sutis que recobrem de sentido o cotidiano escolar. Assim, torna-se crucial refletir sobre a impositividade dessas estruturas analíticas (macro, meso e micro) e como elas podem, paradoxalmente, tanto arregimentar um olhar aprofundado para a realidade

quanto favorecer uma análise limitada das relações que são estabelecidas se utilizadas de maneira rígida, estática e sem fundamentação na realidade dos sujeitos. Nesse sentido, Hero (2020) destaca que:

Os sociólogos definem três níveis principais da sociedade. Eles usam dados para entender os tipos de comportamento que ocorrem nos diferentes níveis e as interconexões desses níveis. Na análise de nível micro, há um exame detalhado das interações individuais entre indivíduos, o que inclui o estudo do comportamento das pessoas durante negociações, confrontos e conversas cotidianas. A análise de nível micro permite uma análise diferenciada de dinâmicas particulares de fenômenos sociais, mas pode deixar de considerar forças sociais mais amplas que impactam tais processos. A análise de nível meso, realiza o exame detalhado de um grupo, comunidade ou organização específica, estuda certas partes de uma sociedade. Também conhecida como análise de rede, essa abordagem examina os padrões de laços sociais entre as pessoas em um grupo e como esses padrões afetam o grupo geral. A análise de nível macro, efetua exame da sociedade como um todo, analisa os sistemas, instituições, hierarquias e padrões amplos que moldam uma sociedade. A análise de nível macro leva em consideração as forças sociais, políticas, econômicas e outras que impactam sociedades e indivíduos, mas pode não capturar facetas importantes das interações sociais que ocorrem no nível micro (Hero, 2024, tradução nossa⁸⁹).

Articula-se, desse modo, a compreensão de que a análise social implica um movimento plurianalítico (Serpa; Ferreira, 2019), no qual se torna imperativo entender as dinâmicas que ocorrem em diferentes escalas como uma oportunidade para acessar fragmentos da realidade instituída a partir do estudo das relações decorrentes.

Tal ponderação implica conceber aquilo que Fine (2012) articulará como sendo uma das necessidades da sociologia, ao passo em que esta deve analisar a vida em grupo e fornecer bases explicativas a respeito de como os indivíduos se encaixam (ou não) na sociedade e como moldam suas relações. Esse conjunto de forças, favorece

⁸⁹ Trecho original: “Sociologists define three major levels of society. They use data to understand types of behavior that occur at the different levels and the interconnections of these levels. Micro-level analysis, detailed examination of one-to-one interactions between individuals, includes studying people’s behavior during negotiations, confrontations, and everyday conversations. Micro-level analysis allows for nuanced analysis of particular dynamics of social phenomena but may fail to consider broader social forces that impact such processes. Meso-level analysis, detailed examination of a specific group, community, or organization, studies certain parts of a society. Also referred to as networks analysis, this approach examines the patterns of social ties among people in a group and how those patterns affect the overall group. Macro-level analysis, examination of society as a whole, looks at the broad systems, institutions, hierarchies, and patterns that shape a society. Macro-level analysis takes into account the social, political, economic, and other forces that impact societies and individuals but might not capture important facets of social interactions that occur on the micro level”. Disponível em: <<https://www.coursehero.com/sg/introduction-to-sociology/macro-level-meso-level-and-micro-level-analysis/>>. Acesso em 29 ago. 2024.

a construção de um olhar para o objeto que se direciona a medida em que reflete nas suas diferentes possibilidades analíticas (macro, meso e micro).

Posiciona-se em tal seara a compreensão de que as dinâmicas relacionadas à análise da escola se situam num prisma interpretativo, o que por sua vez carrega consigo a impositividade de um registro analítico que contemple a ação coletiva dos sujeitos na organização (Torres, 2004, p. 124). Tal situação fomenta o debate sobre a pertinência de se investir em uma “análise das lógicas e das múltiplas racionalidades dos actores que transbordam os contornos da organização” (Torres, 2004, p. 125). Nesse sentido:

A identificação da sobreposição de racionalidades parcelares no contexto organizacional permitiu questionar o sentido teleológico conferido à organização e repôr no centro das preocupações a coexistência de uma grande diversidade de objectivos, frequentemente conflitantes e dificilmente conciliáveis (Torres, 2004, p. 125).

Assim, o estudo apurado da realidade se coloca como necessidade primeira desse arcabouço analítico, que articula a construção de sentidos em diferentes níveis, e a partir destes, a configuração de uma dinâmica reflexiva que leva em consideração atributos designados como sendo unidades de análise social, que são encaradas como “lentes” pelas quais se torna possível analisar, interpretar e refletir sobre o conteúdo de preocupação sociológica proposto pelo investigador. Para Frota (1998, p. 3) “no contexto da sociologia contemporânea, a questão das unidades de análise é abordada especialmente a partir da dicotomia: ação versus estrutura”.

Torres (2004) evidencia o carácter multifacetado das organizações, postulando o paradigma de que estas são construções sociais decorrentes da ação direta e incisiva dos sujeitos que compõe essa estrutura social. Desse modo, a autora desafia afirmações que se assentam em uma visão estática e tradicional, fortalecendo, desse modo, a compreensão de que a escola é dinâmica e é construída/reconstruída por meio das interações, bem como a partir das “alianças entre actores” e os “compromissos tácitos” (Torres, 2004, p. 127).

Nessa direção, concebe que a organização escolar não é pura e simplesmente determinada por um conjunto esquemático de estruturas e condicionantes estabelecidos à priori, mas que se fomentam a partir de “jogos interactivos” e estratégias que revelam a “permanente necessidade de ajustamento das organizações” (Torres, 2004, p. 127).

Tal compreensão é fundamental, uma vez que carrega consigo a ideia de que o "sentido ontológico da cultura da organização adquire novos contornos" (Torres, 2004, p. 127). Esses contornos se traduzem em respostas diretas às mudanças externas, assim como no jogo de processos internos que subjazem à organização escolar, revelando movimentos de resistência, negociação, adaptação, bem como adequação à cultura organizacional instituída.

Desse modo, e levando em consideração os diferentes níveis de análise (macro, meso e micro) a cultura organizacional passa a ser encarada como construção social, o que por sua vez, implica a compreensão de que não é fixa, mas continuamente moldada pelos atores dentro do "contexto de produção da acção concreta" (Torres, 2004, p. 127). Essa visão de cultura como "metáfora" permite uma compreensão mais rica e profunda das dinâmicas organizacionais, onde as normas e valores não são apenas seguidos, mas também reinterpretados e renegociados pelos indivíduos.

Torres (2004) destaca ainda a centralidade do conceito de "esferas simbólicas" dos atores, tanto individuais quanto coletivos, que são guiadas por "quadros de referência normativa e axiológica" (Torres, 2004, p. 127). Estes quadros são essenciais para entender como os atores organizacionais articulam possibilidades entre a preservação, a resistência e a ampliação de suas "margens de autonomia".

No íntimo, Torres (2004) chama-nos a atenção para conceitos anteriormente explorados por célebres autores da sociologia, dentre os quais se destacam Anthony Giddens e Max Weber, os quais fomentam o debate acerca da compreensão de que as organizações são portadoras de cultura, e que essa dimensão é influenciada por fatores externos/internos que refletem também na discussão a respeito da ação e estrutura.

Nessa direção, a impositividade de estruturas analíticas (macro, meso e micro), embora útil para categorizar o pensamento e a pesquisa, pode inadvertidamente criar fronteiras artificiais em um fenômeno que é, por natureza, fluído e interconectado. Ao nos atermos rigidamente a essas estruturas, corremos o risco de fragmentar a realidade educacional de maneira a não corresponder à sua verdadeira natureza integrada, tendo em vista que "cultura e estrutura são macrofenômenos fundamentados em ações sociais. Eles tanto restringem quanto possibilitam estas mesmas ações" (Schluchter, 2016, p. 27).

Tais fronteiras são decorrentes de uma compreensão limitada da realidade, na qual predominam-se duas visões que do ponto de vista sociológico podem ser consideradas estáticas: o holismo e o individualismo metodológico (Torres, 2004).

Desse modo, insta a necessidade de refletirmos a respeito de tais estruturas por meio de posicionamento crítico, questionando: Como podemos sobrepor essas estruturas analíticas estáticas, de forma a refletir sobre a realidade de maneira flexível, interpretativa e integrada? De que modo a articulação de um olhar interpretativo para a realidade pode nos auxiliar na construção de sentidos, sem, contudo, nos tornarmos prisioneiros de um determinismo sociológico? Como fomentar um debate sistemático em torno da escola, e de maneira mais ampla, do fenômeno educacional, sem formatar tal discussão a uma dimensão dicotômica?

Como princípio ontológico para a superação de tal dualidade, fomenta-se de maneira imperativa a necessidade de uma abordagem dialética/interpretativa da realidade que contemple as diferentes conexões existentes entre os fatores macro, meso e micro, e demonstre abertura analítica no que se relaciona a compreensão da totalidade. Isso implica em não apenas fomentar um “trânsito” a partir de tais dimensões, mas uma constante construção/reconstrução de seus significados.

Nessa direção, ao se debruçar diante da problemática de um programa de pesquisa Weberiano, Schluchter (2016) instiga o debate sobre a dualidade entre a ação e estrutura, promovendo um olhar atento sobre a realidade social e a importância de se desenvolver uma interpretação densa. O autor denomina tal movimento epistemológico de relacionismo metodológico, que propõe uma explicação sociológica que integra as dimensões macro e micro da sociedade sem reduzir uma à outra.

Schluchter (2016) discute a noção de dualidade entre ação e estrutura, um conceito central na teoria da estruturação de Anthony Giddens e na morfogênese de Margaret Archer. A ideia central é que as ações individuais (micro) são influenciadas pelas estruturas sociais (macro), e vice-versa, em um processo contínuo de interação e transformação. Nesse sentido, propõe a superação do dualismo metodológico entre o individualismo e o holismo, que tradicionalmente separa a análise micro (ações individuais) da análise macro (estruturas sociais).

Para ilustrar a eficácia deste modelo, Schluchter (2016) utiliza o estudo de Max Weber sobre o protestantismo ascético e a ética econômica das religiões. Weber demonstra como as doutrinas religiosas (um fenômeno macro) moldaram as ações

individuais (um fenômeno micro) e como essas ações, por sua vez, contribuíram para o surgimento do capitalismo moderno (retorno ao macro).

Desse modo, a construção de uma abordagem sociológica calcada na compreensão de um “relacionismo metodológico” exprime a necessidade de contrapor, de maneira crítica, a abordagem do holismo (que tende a desmerecer a importância dos indivíduos na criação/reconstrução das estruturas sociais) e do individualismo (que foca excessivamente no papel dos sujeitos e na sua “escolha racional”). Assim, a proposta de superação do autor encara a busca por sentidos, tendo em vista que “com esse modelo nos distanciamos do individualismo metodológico radical sem recair, por outro lado, na armadilha do holismo metodológico” (Schluchter, 2016, p. 26).

Schluchter (2016) defende que a dualidade entre ação e estrutura deve ser vista como uma relação dinâmica e interdependente. As estruturas sociais moldam as ações dos indivíduos, mas essas ações também têm o poder de transformar as estruturas. Sua proposta de relacionismo metodológico visa capturar essa complexidade, de modo a superar as limitações já apontadas por Weber e Giddens, autores que rejeitam abordagens que pregam qualquer explicação unidirecional da vida social.

Nesse sentido, a proposta por analisar os condicionantes educacionais a partir de uma perspectiva integrada e interpretativa de realidade, que relaciona, articula, exprime sentidos, interroga-os e coloca-os à prova a partir de um movimento que consagra como necessidade básica a articulação entre as esferas macro, meso e micro é uma prática que molda de maneira decisória a compreensão sobre a escola, seus sujeitos e seu fenômeno como sendo atos intrinsecamente sociais, o que impõe, por sua vez, vigilância dialética para a consolidação da análise, o que antes designei como sendo uma perspectiva sócio/histórico-crítica da realidade.

Assim, a exemplo de Schluchter (2016), a presente tese considera indissociável a compreensão da sociedade por meio da análise das diferentes estruturas sociais, entendendo-as como interdependentes e em constante transformação. Nesse sentido, ao adotar uma perspectiva interpretativa/dialética, somos levados a compreender as contradições e ambiguidades, assim como as tensões que se manifestam nas dinâmicas sociais, sem nunca considerar os fatos de maneira isolada.

A importância desse olhar reside em sua capacidade de capturar a natureza fluida e dinâmica da educação. As escolas não são meros receptáculos passivos de

políticas macro, nem as salas de aula são isoladas das influências institucionais. O fomento de uma visão interpretativa, e, portanto, sócio/histórico-crítica, nos ajuda a compreender como essas diferentes esferas se entrelaçam e se transformam mutuamente.

Ao reconhecer a impositividade de uma perspectiva multidimensional da realidade, torna-se possível validar o papel do fator humano em todos os níveis. Tal movimento nos lembra que, embora existam estruturas que moldam o contexto educacional, os atores envolvidos - sejam eles formuladores de políticas, administradores escolares, professores ou alunos - têm a capacidade de interpretar, resistir e transformar essas estruturas, o que corrobora a afirmação de Torres (2004), quando a autora salienta que:

O reconhecimento de que os actores, embora de forma limitada e desigual, são dotados de inteligibilidade sobre os contextos da acção, podendo accionar alterações significativas a esses contextos, constituirá um argumento teórico nuclear adoptado pela focalização da cultura como metáfora, desde logo ao corroborar o pressuposto de que, como salienta Pires (1988: 232) na leitura crítica que faz das propostas de Giddens, a "[...] estrutura deve ser entendida, simultaneamente, como condição e resultado da acção, como possibilitadora e constringedora da intervenção do actor" (Torres, 2004, p. 128).

Nessa direção, a articulação das estruturas analíticas e da dimensionalidade no contexto de formulação teórica apresenta-se, portanto, como um desafio constante no estudo do fenômeno educativo. No caso em tela (estudo da inclusão de estudantes brasileiros no sistema educativo português), a proposta toma por base a construção de um modelo analítico que visa interpretar fragmentos da complexa realidade de uma problemática que se encontra em desenvolvimento, e que se processa a partir de mecanismos múltiplos, eles mesmos multifacetados. Assim, toma-se como referência a compreensão de que a análise social deve ser articulada de maneira interpretativa, instigando a reflexão crítica sobre as interações entre as estruturas e os agentes envolvidos.

Em um contexto educacional que lida com a inclusão de estudantes brasileiros, a análise deve considerar não apenas as políticas e práticas institucionais, mas também o impacto das ações e experiências individuais na transformação desses contextos. O modelo analítico proposto teve por intuito, portanto, ser flexível e abrangente, permitindo uma compreensão crítica das dinâmicas culturais e educacionais que se processam diante do fenômeno da imigração de brasileiros.

Este enfoque teve por objetivo reconhecer e valorizar o papel ativo dos indivíduos na criação e adaptação das estruturas que perpassam suas experiências educacionais, enfatizando a importância de uma abordagem que integra tanto as dimensões estruturais quanto as interações pessoais (ação e estrutura) na construção da análise social.

Unidades de análise do Modelo analítico-interpretativo sócio/histórico-crítico:

PERSPECTIVA MACROANALÍTICA

A1) Fatores externos e estruturais: Políticas migratórias de Portugal; Relações bilaterais entre Brasil e Portugal; Contexto macroeconômico; impacto de crises políticas e econômicas.

A2) Cultura do país de acolhimento: Desafios na adaptação às normas e valores culturais portugueses e seus efeitos na identidade pessoal; Diferenças nos estilos de comunicação e possíveis mal-entendidos interculturais; Confronto entre práticas culturais brasileiras e portuguesas e o efeito na autoestima e na identidade cultural; Percepção de estereótipos e preconceitos e suas consequências psicológicas; Experiência de alienação ou pertencimento nas interações sociais; Reflexão sobre a transformação pessoal decorrente da imersão em uma nova cultura e seu impacto a longo prazo na identidade e nos valores pessoais dos imigrantes.

A3) Políticas nacionais de inclusão ao imigrante: Legislação sobre a inclusão de imigrantes e a busca por igualdade de oportunidades; Programas e medidas governamentais de apoio social e financeiro para famílias imigrantes; Acesso a serviços de educação, saúde e assistência social; políticas de regularização e cidadania para imigrantes; políticas de incentivo ao trabalho de imigrantes no contexto social português; Iniciativas para promover a participação cidadã dos imigrantes.

A4) Políticas educacionais de Portugal: Estrutura do sistema educacional e a inclusão de alunos imigrantes; Programas e currículos específicos para apoiar a integração de imigrantes; Formação e desenvolvimento profissional para professores sobre diversidade cultural e inclusão; Políticas de avaliação e acompanhamento do progresso acadêmico dos alunos imigrantes; Estratégias para promover a igualdade de oportunidades educacionais; Parcerias entre escolas e comunidades para apoiar a inclusão educacional.

PERSPECTIVA MESOANALÍTICA

B1) Contexto organizacional: Estrutura administrativa das escolas voltada para a inclusão; políticas de admissão/inclusão voltadas para estudantes imigrantes; Disponibilidade de recursos e materiais; Programas de formação para professores; Comunicação interna sobre políticas de inclusão; Suporte psicológico e orientação cultural para estudantes imigrantes brasileiros.

B2) Contexto interacional: Relação entre professores e estudantes imigrantes brasileiros; Interação entre estudantes imigrantes brasileiros e nativos; Participação de estudantes imigrantes brasileiros em atividades escolares; Percepção dos estudantes brasileiros sobre o ambiente escolar português; Comunicação entre pais brasileiros e a escola; Mediação de conflitos culturais envolvendo estudantes brasileiros; Inclusão de práticas culturais brasileiras nas atividades escolares; Envolvimento dos pais brasileiros nas atividades escolares; Participação dos pais em reuniões e eventos escolares; Comunicação entre pais e professores sobre o progresso acadêmico dos filhos; Apoio dos pais nas tarefas escolares e atividades extracurriculares; Adaptação dos pais ao sistema educativo português; Participação dos pais em programas de inclusão e integração escolar; Colaboração dos pais com a escola para resolver problemas de adaptação; Influência dos pais na motivação e desempenho escolar dos filhos; Suporte emocional e cultural dos pais no processo de adaptação; Contribuição dos pais para a manutenção da identidade cultural brasileira na educação dos filhos.

B3) Inclusão e acolhimento: Estratégias e práticas para promover a integração e o acolhimento de estudantes imigrantes; políticas e iniciativas escolares voltadas para a inclusão cultural e social; Programas de mentoria e apoio específico para estudantes imigrantes; Avaliação da eficácia das estratégias de acolhimento e inclusão; Criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

B4) Práticas pedagógicas: Métodos de ensino adaptados para alunos imigrantes; Desenvolvimento de materiais didáticos que considerem a diversidade cultural; Estratégias para promover a participação ativa e o engajamento dos alunos imigrantes; Avaliação e adaptação contínua das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes imigrantes; Colaboração entre professores para compartilhar melhores práticas e estratégias de ensino inclusivas.

PERSPECTIVA MICROANALÍTICA

C1) Estratégias de adaptação: Participação em programas de acolhimento escolar para imigrantes; Utilização de tutoriais e aulas de reforço (explicações) para entender o currículo português; Engajamento em atividades extracurriculares para facilitar a integração social; Formação de grupos de estudo com colegas portugueses e outros imigrantes; Utilização de recursos tecnológicos e plataformas educacionais para suporte adicional; Participação em aulas de língua portuguesa como segunda língua; Adaptação das práticas de estudo brasileiras às exigências do sistema educativo português; Envolvimento em projetos escolares que promovem a interculturalidade; Busca de apoio emocional e psicológico oferecido pela escola; Estabelecimento de relações positivas com professores e colegas para criar uma rede de suporte.

C2) Redes sociais: Formação de amizades com colegas portugueses e outros imigrantes; Participação em grupos comunitários e culturais de brasileiros em Portugal; Estabelecimento de conexões com professores e diretores de turma; Participação em eventos e festividades brasileiras organizadas pela escola ou comunidade; Integração em clubes e associações escolares; Construção de uma rede de suporte emocional e acadêmico; Troca de experiências e informações entre estudantes imigrantes brasileiros.

C3) Características sociodemográficas: Idade, gênero e origem geográfica dos estudantes imigrantes; Composição familiar e estrutura doméstica; Nível de escolaridade e experiência educacional anterior; Nível socioeconômico e acesso a recursos; Situação de residência e estabilidade econômica; Diversidade linguística e cultural entre os estudantes.

C4) Projeto de vida: Aspirações acadêmicas e profissionais dos estudantes imigrantes brasileiros; Influência da experiência migratória nas ambições pessoais; Planejamento de estudos futuros em Portugal ou no Brasil; Impacto da integração escolar nas metas de longo prazo; Papel da educação na realização de objetivos de vida; Relação entre desempenho escolar e expectativas futuras; Desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho; Importância de atividades extracurriculares na formação do projeto de vida; Influência dos professores e diretores de turma nas decisões de carreira; Integração de valores culturais brasileiros no planejamento do futuro;

O modelo analítico-interpretativo sócio/histórico-crítico proposto oferece uma estrutura abrangente sobre o fenômeno da inclusão de estudantes brasileiros nas escolas portuguesas, lançando luz à aspectos que se moldam em três dimensões: macro, meso e micro. Tal exercício epistemológico levou em consideração fatores evidenciados pela literatura que ressaltam o caráter dinâmico, multifacetado e processual do fenômeno, ressaltando-se, também o papel interveniente dos sujeitos na construção de suas sociabilidades.

Ressalta-se, desse modo, que a construção categórica das unidades de análise, e por consequência do presente modelo, esteve subsidiado pela provocação oriunda de Mills (1982) quando este denota a impositividade da imaginação sociológica, tendo em vista que a mesma considera a interconexão entre os problemas sociais e a biografia dos sujeitos, ressaltando a importância da formulação constante de três séries de perguntas que são decisivas para a análise social:

- 1) Qual a estrutura dessa sociedade como um todo? Quais seus componentes essenciais, e como se correlacionam? Como difere de outras variedades de ordem social? Dentro dela, qual o sentido de qualquer característica particular para a sua continuação e para a sua transformação?
- 2) Qual a posição dessa sociedade na história humana? Qual a mecânica que a faz modificar-se? Qual é o seu lugar no desenvolvimento da humanidade como um todo, e que sentido tem para esse desenvolvimento? Como qualquer característica particular que examinemos afeta o período histórico em que existe, e como é por ele afetada? E esse período – quais as suas características essenciais? Como difere de outros períodos? Quais seus processos característicos de fazer a história?
- 3) Que variedades de homens predominam nessa sociedade e nesse período? E que variedades irão predominar? De que formas são selecionadas, formadas, liberadas e reprimidas, tornadas sensíveis ou impermeáveis? Que tipos de “natureza humana” se revelam na conduta e caráter que observamos nessa sociedade, nesse período? E qual é o sentido que para a “natureza humana” tem cada uma das características da sociedade que examinamos? (Mills, 1982, p.12).

Ao questionar a estrutura social, suas características, e as inter-relações entre seus componentes, Mills abre espaço para uma análise multifacetada que considera não apenas as dinâmicas internas de uma sociedade, mas também sua posição e transformação histórica, destacando a temporalidade e a mecânica histórica, as práticas sociais bem como as diferentes expressões daquilo que convencionamos como sendo a “natureza humana”.

Desse modo, a proposição de um modelo de análise da realidade de estudantes migrantes brasileiros no sistema educativo português considera a “imaginação sociológica” como parte indispensável para conectar a biografia dos

sujeitos às forças estruturais (e estruturantes) que moldam a sociedade, configurando-se, assim, a compreensão da indispensabilidade epistemológica das dimensões macro-meso-micro na compreensão das forças que regem a experiência dos sujeitos.

Em relação a perspectiva macroanalítica, foi considerado o aspecto econômico e de planificação das políticas públicas, sendo, desse modo, articulado um olhar para os elementos que moldam diretamente as condições sob as quais os estudantes imigrantes ingressam no sistema educacional português, bem como as relações perpassadas por suas famílias. Essas variáveis visam identificar no contexto mais amplo quais são os desafios, limites e potencialidades relacionadas à legislação e os condicionantes sociais que afetam a experiência migratória dos brasileiros que escolhem Portugal como destino.

Já no âmbito da perspectiva mesoanalítica, o intento é o de provocar um olhar para as relações que se processam no interior das organizações educativas portuguesas, de modo a identificar padrões e rupturas, bem como práticas e ações que se manifestam nesse espaço. Assim, é priorizado aspectos como a interação entre professores, estudantes e pais, bem como a verificação da estrutura pedagógica e administrativa desse espaço, provocando o pesquisador a questionar até que ponto essa organização tem se reinventado para atender à crescente demanda de estudantes internacionais que adentram a sua realidade todos os dias.

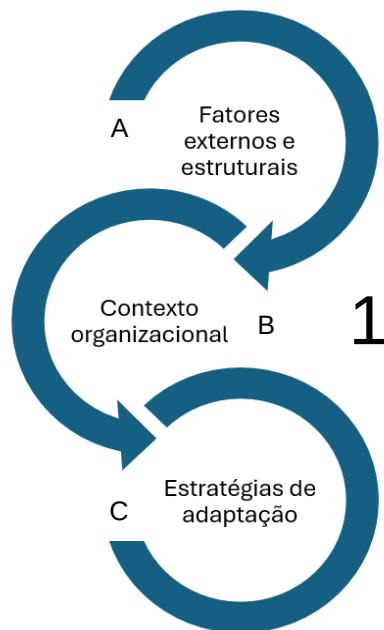
Por fim, propõe-se no nível microanalítico, o exame das estratégias de adaptação dos estudantes e famílias, suas redes sociais e características sociodemográficas, proporcionando uma visão detalhada das experiências individuais e dos desafios enfrentados pelos estudantes brasileiros em Portugal. Ao explorar como esses estudantes se ajustam ao currículo, formam relações e desenvolvem seus projetos de vida, o modelo pretende analisar o impacto da experiência migratória em suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

Nesse sentido, o exercício para se pensar tais unidades de análise teve por base a necessidade de se considerar a articulação tanto dos aspectos estruturais quanto dos individuais no que se relaciona a inclusão educacional, permitindo uma análise abrangente e multifacetada do fenômeno. Esse modelo configura-se primordial para a consequente construção das categorias de análise da tese.

Modelo analítico-interpretativo sócio/histórico-crítico



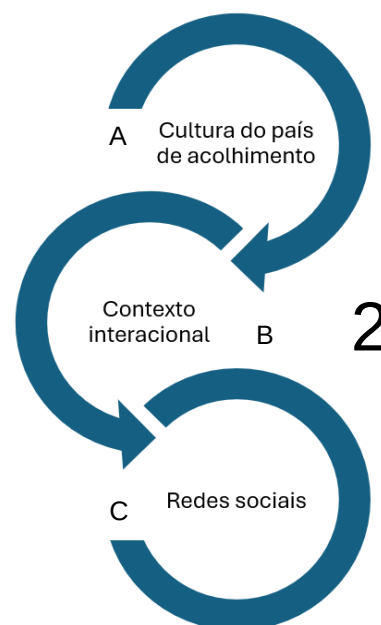
Fonte: Produzido pelo autor com base na revisão de literatura e inspirado no “modelo circular concêntrico de análise dos percursos estudantis no ensino superior” de autoria de Germano José da Conceição Pinto Borges (2020).



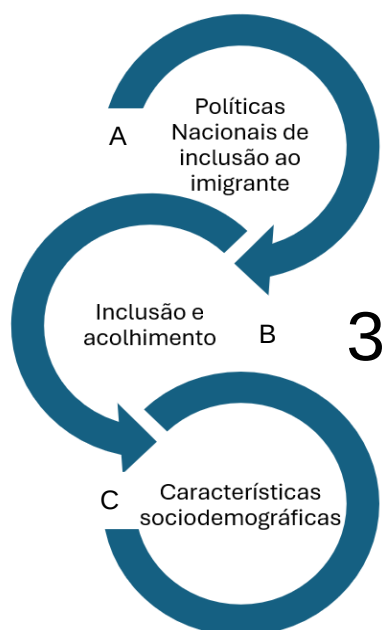
1

Nas unidades de análise apresentadas no tópico 1, procurou-se articular os seguintes questionamentos no processo de sua construção: Como a situação geopolítica brasileira impacta a decisão de migrar para Portugal, e na mesma medida, como isso influencia o contexto das escolas que tem recebido mais estudantes internacionais? Quais estratégias são articuladas? Tais ações resultam em movimentos de inclusão? Quais estratégias são articuladas pelas famílias e estudantes nesse processo?

Nas unidades de análise apresentadas no tópico 2, procurou-se articular os seguintes questionamentos no processo de sua construção: De que modo a cultura portuguesa impacta o migrante brasileiro? Como essa nova realidade afeta as dinâmicas interacionais do cotidiano, e de que modo isso impõe possibilidades /obstáculos? Nesse processo de adaptação cultural, qual o papel que as redes sociais exercem no domínio de inclusão desses imigrantes recém-chegados?



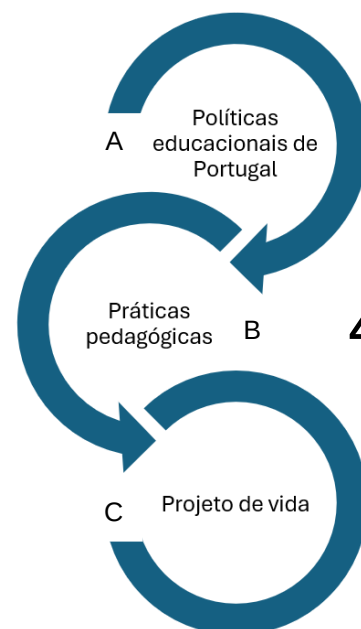
2



3

Nas unidades de análise apresentadas no tópico 3, procurou-se articular os seguintes questionamentos no processo de sua construção: Qual o papel desempenhado pelas políticas de inclusão de migrantes de Portugal para a configuração da população brasileira no país? Isso repercute em ações de acolhimento nas organizações públicas, em especial na escola? De que modo as características sociodemográficas desses sujeitos influenciam sua experiência migratória em Portugal? Há diferenças? Quais?

Nas unidades de análise apresentadas no tópico 4, procurou-se articular os seguintes questionamentos no processo de sua construção: Como a política educacional portuguesa prevê a articulação de ações para migrantes? A escola tem respondido a intensificação da demanda de alunos internacionais? Quais são as estratégias? Como a experiência de ser estudante internacional no sistema educativo português molda a percepção e influencia no projeto de vida dos estudantes brasileiros?



4

Tal qual o esforço empreendido por Mills (1982), no sentido de questionar as forças que moldam a compreensão da realidade, e por extensão, formular questões analíticas que problematizem o conceito de experiência dos sujeitos, as unidades de análise foram elaboradas para refletir de forma crítica as dimensões macro, meso e micro, evidenciando a compreensão de que o objeto de pesquisa é moldado por diversas interfaces interativas. Essas interfaces atribuem significados variados às ações sociais dos sujeitos, sublinhando a complexidade intrínseca do fenômeno estudado e do papel interveniente dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Ao considerar essas múltiplas camadas de análise, o modelo permite uma compreensão mais aprofundada e abrangente dos fatores que influenciam a dinâmica do objeto de pesquisa, destacando a interconexão e a variação de significados que permeiam a ação social dos indivíduos no contexto investigado.

Nesse sentido, foi realizado um esforço significativo para fomentar uma inter-relação entre as unidades de análise propostas, estabelecendo-se assim, uma correspondência termo a termo onde os tópicos foram articulados com o objetivo de transpor um diálogo epistemológico (a1 (macro); b1 (meso); c1 (micro); a2 (macro); b2 (meso); c2 (micro); a3 (macro); b3 (meso); c3 (micro); a4 (macro); b4 (meso); c4 (micro)). Assim, todos os questionamentos que moldaram a sua construção, bem como sua articulação nos diferentes níveis fomentaram por fim, a mensuração global dos questionamentos de pesquisa que assim se dispuseram ao final: A inclusão de filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem favorecido a implementação de práticas organizacionais e interculturais inclusivas no contexto escolar? Qual cenário cultural se manifesta a partir da compreensão de tal diversidade em meio educativo, e quais as implicações disso na sociabilidade dos sujeitos?

Este esforço visou assegurar que as análises nas esferas macro, meso e micro se entrelacem, permitindo um movimento fluído entre os diferentes níveis, de modo a responderem aos propósitos delineados para a investigação. A abordagem segue as disposições emanadas por Schluchter (2016), que enfatiza a necessidade de compreender a dinâmica interativa entre estruturas amplas e contextos mais específicos. Corrobora-se, desse modo, com a compreensão de que:

Ao mesmo tempo enfatizamos a importância da cultura e das estruturais sociais (incluindo relações e organizações sociais), ou seja, de dois macrofenômenos, que atuam sobre os atores através dos processos de internalização e sanção (controle social); mas sem deixar de acentuar que

eles não apenas os observam, como também os interpretam e podem mudar tais processos através das suas ações (Schluchter, 2016, p. 26).

De acordo com o autor, as estruturas sociais não são estáticas, mas sim dinâmicas e interativas, moldando e sendo moldadas pelas ações e percepções dos indivíduos. Ao integrar essas dimensões em um diálogo interpretativo, a pesquisa busca não apenas entender como cada nível de análise afeta o outro, mas também como a fluidez e a interconexão entre as diferentes unidades de análise influenciam na tessitura da problemática de pesquisa apresentada, sem desconsiderar os elementos que se colocam como sendo indispensáveis para a reflexão atenta da realidade.

4.3. Categorias de análise da pesquisa

A partir da compreensão de que as estruturas analíticas moldam unidades de análise capazes de promover uma reflexão crítica sobre os aspectos sociais, conferindo sentido à temática da tese, observa-se a pertinência de articular categorias que, por um lado, buscam dar significado à preocupação inicial desenvolvida na discussão a respeito da dimensionalidade e, por outro, favoreçam a construção de "lentes" pelas quais a investigação será conduzida. Para Kosik (1976):

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível (Kosik, 1976, p.12).

Ou seja, o fenômeno não é apenas uma aparência superficial, mas uma forma de revelação da essência subjacente. Nesse sentido, o fenômeno torna-se um meio pelo qual se atinge o entendimento mais profundo da realidade que se quer investigar. Tal perspectiva apresenta implicações no campo educacional, especialmente nas metodologias de pesquisa qualitativa, onde a busca pela essência (interpretação) dos fenômenos é central. Captar um fenômeno exige não apenas observá-lo em sua superfície, mas indagar como ele reflete as dinâmicas estruturais, culturais e subjetivas que moldam a experiência dos sujeitos.

Nessa direção, a categorização é compreendida como um conjunto de fatores que, somados às dinâmicas macro, meso e micro, têm como objetivo fomentar compreensão circunstanciada do objeto de estudo, não apenas o descrevendo e atribuindo sentido a partir do acúmulo de literatura, mas promovendo o confronto de perspectivas e a construção interpretativa por meio da mensuração da essência do fenômeno estudado. Sobre isso, Gamboa (1998) salienta que:

Segundo o nível de abstração da articulação, as categorias são, simultaneamente, síntese de múltiplas relações e componente de um todo mais complexo. No processo da abstração, isto é, no passo do real ao abstrato, as categorias simples expressam relações simples, as categorias mais gerais, expressam relações mais complexas. Mas no passo do abstrato ao concreto essas categorias se rearticulam, na medida em que o conhecimento avança. Os conceitos não são inamovíveis, mas pelo contrário, eles mudam uns nos outros, se escoam um no outro, se transformam mutuamente. No desenvolvimento do conhecimento, na passagem do abstrato ao concreto, dá-se uma mudança de conteúdo das categorias, tornam-se mais ricas e seu sistema de articulação mais complexo. É por isso que precisamos da análise e da síntese para entender seu movimento, sua mudança de relações e suas transformações mútuas e, conseqüentemente, é por isso que não podemos conceber o processo cognitivo sob formas simples de análise ou síntese, ou uma sem a outra, ou uma antes e depois a outra (Gamboa, 1998, p. 35-36).

Gamboa (1998) destaca a importância da análise e da síntese como processos simultâneos e complementares no desenvolvimento do conhecimento. A análise decompõe as relações e categorias, enquanto a síntese as reorganiza e enriquece em um todo mais complexo. Isso significa que não podemos pensar o processo de investigação como um simples movimento de análise isolado da síntese, ou como uma ocorrendo antes da outra. Elas são interdependentes e devem ser fomentadas em conjunto para compreender a transformação contínua das categorias. Nesse sentido:

A relação entre análise e síntese é orgânica, interior; ao realizarmos o processo analítico nós sintetizamos, e a síntese incorpora também a análise como momento. O pensamento não pode dar um passo adiante só analisando ou só sintetizando. Até a análise mais elementar é impossível sem a síntese, sem a unificação dos elementos analisados em algo uno, sendo evidente que a síntese compreende como necessária a separação, no uno, de elementos particulares deste" (Kopnin, 1978, p. 236).

Desse modo, no que se refere a compreensão do processo de categorização, pode-se explicitar que se trata de movimento analítico voltado para dimensionar, direcionar e fomentar a busca por significados, além de atribuir sentido aos dados

recolhidos em campo. Assim, é importante salientar que direcionar o olhar para as dinâmicas sociais por meio da compreensão dos fatores delineados em diferentes níveis e, a partir deles, fomentar a criação de categorias analíticas, representa uma atitude fundamental no contexto de pesquisa. Esse processo permite uma análise mais robusta e relacional, pois possibilita captar a complexidade das interações sociais em seus múltiplos contextos, oferecendo bases sólidas para uma investigação que busca abarcar as nuances do objeto de estudo.

Sobre essa questão Gamboa (1998) posiciona-se de modo crítico, asseverando para o fato de que a construção de categorias analíticas deve exprimir a necessidade de um movimento que se molda a partir "do mais simples ao mais complexo, do abstrato ao concreto" (Gamboa, 1998, p. 37-38), o que significará para o autor que tal formulação implica na reconstrução da realidade de maneira progressiva, onde, por meio da abstração científica, conceitos gerais são fomentados em conceitos mais específicos, o que por sua vez não equivale a considerar que se trata de movimento fixo, rígido, mas ao contrário, molda-se tendo em vista um caráter dialético.

Nessa direção, a construção de categorias implica compreender que os elementos que a compõe seguem "uma gênese, uma evolução, uma transformação de umas em outras" (Gamboa, 1998, p. 37-38), o que por sua vez motiva a análise de que se constituem como parte de um processo dinâmico no qual se inscrevem possibilidades de compreensão do real. Para o autor, a "correlação entre o lógico e o histórico" (Gamboa, 1998, p. 37-38), é central nesse contexto, tendo em vista que as categorias se desenvolvem tanto no cenário lógico quanto a partir das leis do pensamento.

Seguindo essa compreensão, Gamboa (1998) enfatiza que as categorias refletem mudanças na realidade objetiva, conforme as leis do pensamento. Essa correlação nos sugere que o desenvolvimento do conhecimento está intrinsecamente ligado ao movimento do pensamento no tempo e que ele segue uma "sucessão lógica", baseada em um processo de desenvolvimento do simples ao complexo, do abstrato ao concreto. Desse modo, prossegue o autor argumentando que:

Na concepção de objeto como processo de construção no pensamento, é necessário o uso de categorias concretas, historicamente determinadas na perspectiva da amplitude das conexões com a totalidade concreta a que se referem. Nesse sentido, os conceitos e as categorias exigem sempre um substrato concreto e desempenham uma função teórico-metodológica (Gamboa, 1998, p. 41).

Na esteira de tal contributo, Bengoechea *et al* (1978) apresenta a compreensão de que o desenvolvimento de pesquisa científica implica dois movimentos articulados: um primeiro, que remete a necessidade de se observar, por meio da composição das dimensões, onde se situa o objeto de estudo, e um outro no qual se destaca a pertinência de se ponderar de que modo as características específicas e singulares moldadas a partir da construção de categorias possibilita a interpretação do objeto.

Desse modo, o intrincado processo dialético daí decorrente demonstra que “o nível de totalidade exige que a definição do objeto de estudo se faça em termos de articulação de níveis, enquanto que a dimensão consiste em descobrir, ao interior do objeto, aspectos particulares” (Bengoechea *et al.*, 1978, p.87). Para Gamboa (1998): “a partir dessa visão (ponto de vista) e das categorias que a fundamentam, fazemos a leitura da realidade, determinamos, contextualizamos, definimos e construímos o objeto deste estudo” (Gamboa, 1998, p. 42).

Todavia, torna-se imperativo ressaltar, uma vez mais que, muito embora a categorização no contexto de formulação das “lentes” de análise da realidade social a ser explorada a partir do objeto sejam fundamentais, como a literatura demonstra, tal atitude não pode ser encarada como uma camisa de força, na qual se encerram concepções e compreensões equivocadas a respeito do tema. Ao contrário e para além disso, é pertinente ressaltar que a compreensão que se tece a respeito de tal processo é o de que:

[...] no uso de categorias teóricas em função metodológica, isto é, não como afirmações fechadas sobre a realidade, mas como elementos construtores da teoria. O conteúdo essencial da afirmação anterior, é privilegiar no estudo dos fenômenos o aspecto processo. De fato, a apropriação cognitiva do real deve ser suficientemente aberta para cumprir uma função crítica com relação aos esquemas teóricos que têm servido de referência” (Bengoechea, 1978, p.84)

Nesse sentido, a proposição das categorias de análise que se apresentam nesta tese tomam como necessidade: a) articulação entre as diferentes dimensões de análise social, de modo a promover abstração entre o particular e o global; b) estruturação de possibilidades investigativas tendo em vista o escopo do trabalho e suas lógicas de ação; c) contemplação do fator humano em todas as esferas, de modo a ressaltar o protagonismo dos sujeitos, principalmente no que se relaciona ao processo de imigração; bem como d) fomento de uma visão histórica, relacional e interpretativa que carrega consigo marcas de significações dos sujeitos.

Dessa forma, as categorias propostas não apenas se fomentam por meio da revisão de um arcabouço teórico, mas tentam captar e refletir a complexa teia de dinâmicas sociais, o que por sua vez não quer dizer que sejam totalitárias, rígidas ou estaques, mas abertas à discussão acadêmica. O quadro 9 expõe isso.

Quadro 9 - Relações entre as estruturas analíticas macro, meso e micro e as categorias tecidas para a análise dos dados colhidos em campo.

PERSPECTIVA ANALÍTICA	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Macro Meso Micro	Políticas inclusivas e estratégias institucionais Unidades de análise: Fatores externos e estruturais (A1); Políticas nacionais de inclusão ao imigrante (A3); Contexto organizacional (B1); Características sociodemográficas (C3).
Macro Meso Micro	Experiência, identidade e práticas culturais no contexto social Unidades de análise: Cultura do país de acolhimento (A2); Contexto interacional (B2); Inclusão e acolhimento (B3); Estratégias de adaptação (C1); Redes sociais (C2); Características sociodemográficas (C3).
Macro Meso Micro	Percepções educacionais: acesso, inclusão e permanência na legislação e na prática do sistema educacional português Unidades de análise: Políticas educacionais de Portugal (A4); Inclusão e acolhimento (B3); Práticas pedagógicas (B4); Estratégias de adaptação (C1); Redes sociais (C2); Características sociodemográficas (C3); Projeto de vida (C4).

Fonte: Construído pelo autor

É preciso destacar o caráter relacional das categorias, que se moldam num movimento de atenção às perspectivas analíticas, e voltam-se para a atribuição de sentido epistemológico tendo em vista não apenas o caráter de dimensionalidade, como também a interligação entre si. Assim, destaca-se que:

Em relação a categoria **Políticas inclusivas e estratégias institucionais**, tem-se como propósito, analisar nos dados obtidos em campo como os diferentes discursos emanados por pessoas em posição de poder, as políticas decorrentes de discussões nacionais, bem como as estratégias empregadas no nível das organizações influenciam a dinâmica de acolhimento e vivência dos imigrantes brasileiros que escolheram Portugal como lar, fomentando-se, desse modo, um

debate sobre como os sujeitos atribuem sentido e exprimem interpretações a respeito da inclusão em terra Lusa.

Em relação a categoria ***Experiência, identidade e práticas culturais no contexto social***, o objetivo é identificar, a partir das falas dos sujeitos de pesquisa, como percebem a cultura local e como esta se relaciona ou não com sua vivência, o modo como articulam possibilidades para se incluir e como sentem-se incluídos ou não nessa nova territorialidade, e de que forma isso molda sua experiência como imigrante, formatando um olhar para sua identidade como sujeito.

Por fim, a terceira categoria de análise avaliará as ***Percepções educacionais: acesso, inclusão e permanência na legislação e na prática do sistema educacional português*** tendo em vista as trilhas de acolhimento aos estudantes e seus parentes brasileiros, assim como as práticas pedagógico-institucionais delineadas pela organização escolar à luz da legislação. Haverá aqui a interrogação das formas como os estudantes e suas famílias avaliam o espaço da escola, e na mesma medida, como administradores educacionais e professores arquitetam possibilidades para efetuar o acolhimento de estudantes internacionais.

Desse modo, as categorias epistemológicas propostas suscitam um debate articulado que se molda às unidades de análise do modelo analítico-interpretativo sócio/histórico-crítico apresentado pela tese. Essas categorias fomentam uma discussão relacional que evidencia como as ações sociais estão interligadas, reforçando o paradigma da indissociabilidade sociológica.

Isso significa que, para compreender os dilemas sociais, é imprescindível adotar uma perspectiva que consagre o constante movimento entre as esferas macro, meso e micro, de modo a capturar a complexidade das interações sociais e históricas que permeiam a realidade estudada.

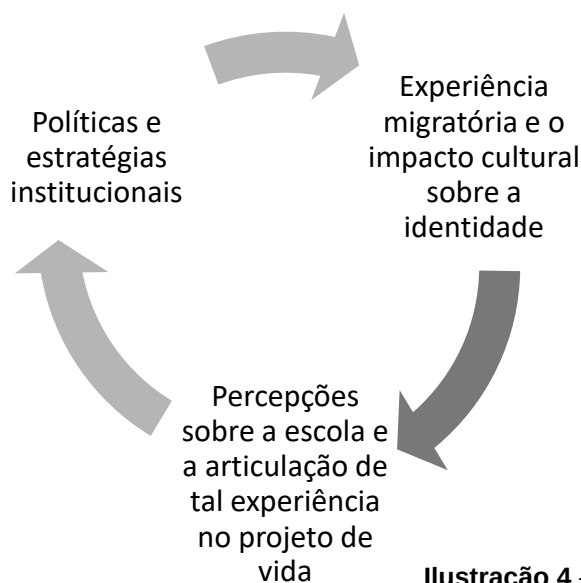


Ilustração 4 – Articulação das categorias de análise

5. MIGRAÇÃO DE BRASILEIROS EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS

O objetivo desta seção é elucidar, a partir das vozes dos sujeitos, as relações construídas no plano social e seu impacto na formação do imaginário sobre o migrante brasileiro em Portugal, além das dinâmicas estabelecidas nas escolas. Para isso, a análise se desenvolve com base nos seguintes aspectos: a) os fatores macroeconômicos, acordos bilaterais e tensões políticas que influenciam o fenômeno do deslocamento de brasileiros para Portugal ao longo do tempo; b) o impacto da intersecção cultural entre Portugal e Brasil e as relações sociais que emergem desse encontro, proporcionando uma reflexão crítica sobre os desafios e oportunidades no processo de inclusão social dos migrantes; e c) as ações educacionais voltadas para a inclusão de estudantes migrantes brasileiros e suas famílias, buscando compreender os avanços e os limites dessa agenda no ambiente escolar.

A primeira categoria de análise, intitulada "Políticas inclusivas e estratégias institucionais", aprofunda a compreensão dos condicionantes político-sociais, traçando os paradigmas que influenciam o processo decisório relacionado ao projeto migratório dos brasileiros. Examina-se também, os desafios enfrentados no plano social, especialmente no que tange à inclusão no mercado de trabalho e às condições de vida dos migrantes.

A segunda categoria de análise, denominada "Experiência, identidade e práticas culturais no contexto social", reconhece a importância do estudo da dimensão cultural como essencial para entender este processo multifacetado e dinâmico. Aqui, a experiência social é tratada como um elemento em constante transformação, que molda e é moldada pelas interações no tecido social do qual faz parte.

A última categoria de análise, "Percepções educacionais: acesso, inclusão e permanência na legislação e na prática do sistema educacional português", enfoca as relações no plano organizacional, abordando duas dimensões inter-relacionadas: o acesso à escola, especialmente considerando os serviços administrativos, e a permanência escolar, refletindo dois aspectos: inclusão de estudantes migrantes brasileiros e as práticas pedagógicas.

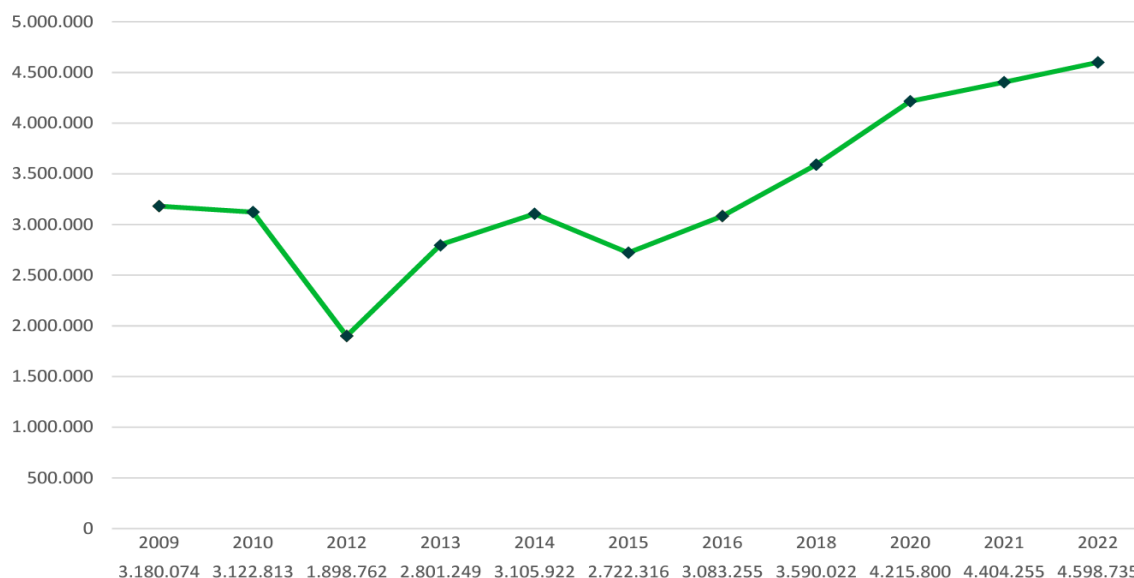
5.1. Políticas inclusivas e estratégias institucionais

O fenômeno da migração brasileira, e mais especificamente, das modalidades migratórias que tem Portugal como destino ou espaço de circulação, tem se constituído objeto de investigação central de muitos estudiosos, uma vez que possibilita a compreensão dos modos de vida, estabelecendo-se, assim, por meio da análise sociológica, condições para entender regularidades, modos de sociabilidade, projetos motivadores, entre outras categorias que se firmam indispensáveis no plano analítico. Desse modo, o estudo da dinâmica migratória exige um olhar para além de determinismos estanques, reafirmando-se a importância do seu caráter multidimensional (Mills, 1982). De acordo com o Ministério das relações exteriores:

O número atual de brasileiros vivendo no exterior supera a população da Paraíba (13º maior estado do país). Os principais destinos deles são a América do Norte (2.078.170 de brasileiros), a Europa (1.490.745) e a América do Sul (646.730). Os países que mais recebem brasileiros são os EUA (1,9 milhão), Portugal (360 mil) e Paraguai (254 mil) (Ministério das relações exteriores, 2024).

O documento “Comunidades Brasileiras no Exterior”, elaborado pelo Itamaraty em 2023, esclarece de maneira assertiva as taxas oriundas dos registros consulares da migração de brasileiros ao longo da série histórica de 2009 a 2020, possibilitando um olhar interpretativo para este fenômeno:

Gráfico 2 – Evolução do total taxas de emigração de brasileiros entre 2009 a 2022 nos atendimentos consulares.



Fonte: Ministérios das relações exteriores, 2024, p. 6.

A variação significativa no número de brasileiros no exterior entre 2009 e 2022 reflete tanto fatores internos quanto externos que influenciaram a decisão de migrar. Observa-se que, a migração de brasileiros recebe incremento em meados dos anos 2013-2014, época na qual se destacam a desestabilização política no cenário nacional, notadamente relacionada às Jornadas de Julho, movimento que ficou marcado pela contestação de parcela da população brasileira em função – mas não apenas isso – do aumento das taxas das passagens do transporte público urbano, situação esta que afetava a vida dos trabalhadores brasileiros (Braga, 2013, p. 52), e que já foi alvo de análise nesta tese nas páginas 104-105.

Insta salientar, contudo, que movimentos de contestação como este protagonizado pelo Movimento Passe Livre (MPL), à exemplo de outros, foram cooptados por setores conservadores da sociedade brasileira, que instigados pela pujança do poder, infiltraram-se nas agendas reivindicatórias, e fortaleceram uma nova sistemática ultraliberal-reacionária, que impulsionou de maneira significativa o poderio das elites econômicas. À exemplo disso, Gerbaudo (2017) salienta que:

A maioria desses movimentos confrontou governos social-democratas de centro-esquerda de vários matizes (nos Estados Unidos, no Brasil, na Grécia e na França), cujas políticas de direita e corrupção afastaram algumas de suas bases tradicionais de apoio (Gerbaudo, 2017, p. 40).

Nesse sentido, é possível perceber que, após a instauração do processo **golpista** de Impeachment da então presidente democraticamente eleita, Dilma Rousseff, iniciado em 2015 e finalizado a 31 de agosto de 2016, as taxas de migração de brasileiros aumentaram significativamente, não apresentando nenhuma queda consistente desde então.

Esses números apontam que a decisão de migrar está intimamente ligada à percepção de oportunidades no exterior, mas também demonstra resposta dos brasileiros em função das mudanças político-econômicas-estruturais que acometeram o país nos últimos anos, onde se destacam as seguintes ações austeras no plano governamental:

- a) **Impeachment de Dilma Rousseff (31 de agosto de 2016):** Acusada de cometer crimes de responsabilidade para aquilo que ficou conhecido posteriormente como “pedaladas fiscais” (atrasos nos repasses do Tesouro Nacional aos bancos públicos para financiar

programas do governo), a presidente foi afastada do cargo acusada por crime de responsabilidade. Todavia, Dilma foi inocentada em setembro de 2022 pelo Ministério Público Federal (MPF), que levou em consideração embasamento do Tribunal de Contas da União (TCU), que arquivou todas as suas condenações. Além disso, o Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF-2) extinguiu ação popular que a acusava de danos financeiros aos cofres públicos. Atualmente, Rousseff ocupa a posição de presidente do Banco de Desenvolvimento dos BRICS;

- b) **Emenda Constitucional 95 (PEC do Teto dos Gastos - dezembro de 2016):** Proposto pelo então presidente Michel Temer (ex-vice-presidente de Dilma Rousseff), a PEC congelou por vinte anos os investimentos públicos, levando o Brasil àquilo que Mariano (2017) considerará como sendo “capitalismo do desastre”, onde a atitude diametral de reduzir a ação do Estado no incremento das políticas públicas dá a tônica dessa nova fase histórica;
- c) **Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467 - novembro de 2017):** Sob o signo da “negociação”, “flexibilização”, e “livre iniciativa”, a reforma reduziu direitos, limitou a proteção trabalhista, e favoreceu o incremento do domínio patronal sobre as relações profissionais, reforçando uma dinâmica ultraliberal onde “cada indivíduo deve assumir ele próprio os imprevistos de seu percurso profissional que se tornou descontínuo, fazer opções, operar a tempo de reconversões necessárias” (Castel, 2005, p. 46);
- d) **Reforma da Previdência (PEC 287/2016 Proposta do governo Temer):** Proposta no ano de 2016, não logrou êxito por falta de apoio no Congresso, assim como por conta da Intervenção Federal no Rio de Janeiro;
- e) **Prisão do ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva:** Desdobrada a partir das investigações da Lava Jato, Lula foi preso em 7 de abril de 2018 em função do caso do triplex do Guarujá que

envolveu a acusação de corrupção passiva e lavagem de dinheiro. Setores críticos da sociedade avaliam que sua prisão foi acirrada pela disputa eleitoral de 2018, uma vez que se configurava como principal adversário de Bolsonaro nas urnas. A condenação foi revogada a 8 de novembro de 2019. No mesmo ano foram divulgadas pelo site *The Intercept Brasil* mensagens privadas entre o então juiz federal da “República de Curitiba⁹⁰” Sérgio Moro e os procuradores da investigação, dentre eles Deltan Dallagnol. A revelação demonstrou imparcialidade e conduta inadequada, além de abuso de poder e violações de direitos como condução coercitiva e prisão preventiva prolongada. A Lava Jato foi encerrada, o juiz Moro escancarou sua imparcialidade ao participar do governo de Jair Bolsonaro como Ministro da Justiça, abandonando, posteriormente o clã. Atualmente Moro é Senador da República pelo Estado do Paraná, e Dallagnol teve seu mandato de Deputado Federal (pelo mesmo Estado) cassado em maio de 2023 pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) com fundamento na Lei da ficha limpa;

- f) **Reforma da Previdência (EC nº 103 - novembro de 2019):** Considerada por Esteves e Gomes (2020) como uma “contrarreforma”, foi aprovada no governo Bolsonaro, com forte pendor austero. Propôs, entre outras questões, o aumento da idade/tempo de contribuição mínima para a aposentadoria dos brasileiros sob a justificativa de equilíbrio das contas públicas;
- g) **Lei Complementar 173/2020 - Congelamento de Salários de Servidores Públicos (maio de 2020):** Suspendeu por dois anos (até

⁹⁰ O termo “República de Curitiba” emergiu no contexto da Operação Lava Jato no Brasil, referindo-se à cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, como um centro de poder judicial supostamente independente do restante do país. A crítica a esse termo pode ser feita com base na análise de David Harvey sobre o neoliberalismo e a centralização do poder. Harvey (2005) aponta que as reformas neoliberais buscam fortalecer instituições que favorecem o capital, enquanto enfraquecem a participação democrática. Nesse sentido, a “República de Curitiba” pode ser vista como uma metáfora para a centralização do poder judiciário e a seletividade na aplicação da lei, que, ao invés de promover a justiça de forma ampla e equitativa, reforça interesses políticos e econômicos, deslegitimando processos democráticos e o direito à justiça plena para todos os cidadãos. Essa concentração de poder, criticada por Harvey (2005), demonstra como o neoliberalismo constrói instituições que protegem elites enquanto marginalizam as vozes dissidentes.

o fim de 2021) reajustes e progressões salariais de servidores públicos, como medida de contenção de despesas durante a crise fiscal agravada pela pandemia. Na ocasião, o governo Bolsonaro condicionou o repasse de verbas apenas aos estados e municípios que seguissem o congelamento proposto “com isso, todo o funcionalismo nacional teve postergados direitos como quinquênios, licenças-prêmio e sexta-parte” (Alesp, 2022);

- h) **PEC Emergencial (Emenda Constitucional nº 109 - março de 2021):** Implementou medidas permanentes de ajuste fiscal, como a possibilidade de redução temporária de salários e jornada de servidores públicos, quando as despesas obrigatórias atingirem um limite. Também asseverou gatilhos para conter o crescimento de gastos obrigatórios, que incluem “o impedimento de realização de novos concursos públicos, a admissão ou contratação de pessoal, a criação de novos cargos, o aumento da remuneração de servidores públicos, entre outras” (Paula, 2022);
- i) **Reforma Administrativa (Proposta de Emenda Constitucional 32/2020):** Propôs mudanças no serviço público, como a criação de novos tipos de vínculos empregatícios para servidores, flexibilização das regras de contratação e demissão, e a redução de benefícios (Santos, 2021);
- j) **PEC da Transição (Emenda Constitucional nº 126 - janeiro de 2023):** Embora tenha sido aprovada com o objetivo de abrir espaço no orçamento para novas despesas sociais, como o Bolsa Família, a PEC da Transição também previu o retorno gradual de ajustes fiscais, retomando medidas de austeridade para controlar o déficit público tendo como fulcro: “instituir um novo regime fiscal “sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico” (Câmara dos Deputados, 2022).

Como a história aponta, nos últimos dez anos o Brasil tem sido penalizado por uma agenda liberal ultraconservadora⁹¹ que incorpora consigo a limitação de direitos, via de regra dos mais pobres, o fomento de diminuição de gastos públicos essenciais, alicerçado sob a ótica de regulação, fortalecendo-se a perspectiva de um Estado mínimo.

Esse movimento, ao priorizar o mercado em detrimento da proteção social, reflete um paradigma neoliberal (Harvey, 2005) que visa reduzir a intervenção estatal e promover a austeridade fiscal, o que, por sua vez, amplia as desigualdades e enfraquece os mecanismos de proteção social ao desvincular do Estado a responsabilidade por zelar pelo bem-estar social dos brasileiros.

O aumento expressivo no número de brasileiros no exterior a partir de 2021 pode ser visto como parte de uma tendência global de aumento da mobilidade internacional, especialmente entre trabalhadores e suas famílias que buscam melhores oportunidades. A pandemia de COVID-19 pode ter exacerbado essa tendência ao fortalecer a instabilidade econômica no Brasil, levando muitos a buscar refúgio em países com maior segurança econômica.

De acordo com dados obtidos pelo inquérito por questionário, do total de participantes que são considerados encarregados de educação (pais/responsáveis), observou-se que a maioria (33,3%) se encontra em Portugal há um ano, 18,2% há dois anos, 15,2% há cinco anos, 18,2% entre um e seis meses, 6% há seis anos, 6,1% há quatro anos, e 3% há sete anos.

A indicação de que a maioria dos responsáveis residem em Portugal entre um e dois anos (51,5%), demonstra de maneira premente que tal movimento é fortemente influenciado pelas demandas políticas, uma vez que, no rescaldo do ano de 2022, vivenciávamos a tensão do último ano de mandato do então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, do partido liberal (PL), e os impasses da sucessão política que, ao final do mesmo ano, teve como certa a eleição de Luiz Inácio Lula Da Silva,

⁹¹ Associada às questões relativas ao predomínio de uma agenda Neoliberal, de forte pendor austero, observou-se, ao longo dos últimos anos, o estabelecimento de uma pauta conservadora-cristã no que se relaciona aos costumes, o que por sua vez pode ser analisado pelo slogan “*Deus, pátria e família*” defendido por Jair Bolsonaro e seu clã reacionário. Nessa seara, predominaram-se no Congresso brasileiro discussões com pendor restritivo aos Direitos Humanos, bem como discursos inflamados contra as minorias raciais, étnicas, culturais e de gênero. O livro “Os demônios descem do Norte” de Delcio Monteiro de Lima explora como o fundamentalismo religioso, associado às pautas políticas, interferem no ordenamento político-social e nos possibilita o aprofundamento crítico sobre essa temática.

do partido dos trabalhadores (PT), movimento este que foi fortemente marcado por ataques à democracia, às minorias, e ao estado de direito⁹² (Melo, 2024).

Tal percepção é compartilhada pelo Diretor de escola #2, que salienta que há 20, 17 anos atrás observava-se um número menos expressivo de brasileiros em Portugal, situação que, sob a ótica do entrevistado, tem se alterado:

[...] principalmente há 4, 5 anos, tem sido uma arrasia, que você sabe perfeitamente, tão bem quanto eu, que isto aconteceu muito na era do Bolsonaro. Digamos, política à parte, mas foi na era do Bolsonaro. Agora, estamos a assistir ao regresso dos brasileiros nesta era...E eu vou notando isso porque muitos chegam, mas depois voltam (Trecho de entrevista concedida pelo Diretor #2, Unidade de análise “Fatores externos e estruturais” - A1).

Além da desestabilização política, articulada por um cenário de grande polaridade, ressalta-se os condicionantes econômicos, que, vinculados ao letárgico desenvolvimento em função do pós-pandemia, influenciou as demandas dos sujeitos em função do impacto negativo do setor produtivo no que se relaciona ao número total de empregos gerados no país.

De acordo com Capuzzo (2023) “Durante a pandemia da covid-19, a taxa de desemprego atingiu níveis alarmantes no Brasil. No primeiro trimestre de 2021, este índice atingiu 14,9%, ultrapassando a marca de 15,2 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE”.

Sendo considerado um forte termômetro para as taxas de crescimento econômico de um país, o mercado de trabalho brasileiro refletiu não apenas os condicionantes estruturais de uma pandemia mundial, mas também impulsionou maior vulnerabilidade no que se relaciona ao emprego formal, o que, por sua vez, representou crescimento das taxas relacionadas à informalidade⁹³ (de 38% para 40,6%) e trabalhadores sem carteira assinada (aumento de 23,1%), com cerca de 2,2

⁹² Para uma análise detalhada desse processo histórico, sugere-se a leitura do texto: “Democracia, direita e “Lula3”: a eleição de 2022 e seus desdobramentos”, de Carlos Ranulfo Melo. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/tzjDfP8c4p5hXsbLNbGQrwb/>>. Acesso em 02 set. 2024.

⁹³De acordo com especialistas, a expansão da informalidade está diretamente ligada a flexibilização do trabalho promovido pela Reforma Trabalhista, que incrementou de maneira significativa o número de trabalhadores relegados a precariedade laboral. Além disso, segundo os economistas, a reforma “legalizou” formas de precarização e exploração, fortalecendo a articulação de vínculos frágeis e contratos que favorecem a subordinação do trabalhador face às exigências do patrão, além do letárgico enfraquecimento do sindicato enquanto mecanismo reivindicatório e de luta pelos trabalhadores. A este respeito, consultar: <<https://encr.pw/5RbCr>>; <<https://l1nq.com/h84jX>>; <<https://l1nk.dev/upSji>>. Acesso em 19 set. 2024.

milhões de brasileiros em situação de privação de garantias legais trabalhistas (IBGE, 2022).

Além disso, de acordo com os dados extraídos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o aumento da informalidade impulsionou a articulação de rendimentos salariais inferiores, o que representou recuo de 11% em um ano, tendo como média real habitual o valor de R\$: 2.459, durante a pandemia (IBGE, 2022).

Os dados consolidados da migração no Brasil geridos pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) em parceria com o Ministério da Justiça e Polícia Federal refletem tal dinâmica, ao demonstrar a evolução história dos stocks migracionais.

De acordo com a pesquisa, no ano de 2020 pode ser observado saldo positivo no que se relaciona a entrada de pessoas no país, com um total representativo de 221.647 acessando o Brasil. Essa dinâmica reflete o período pré-pandêmico. No entanto, no ano de 2021 o saldo tornou-se negativo, com 155.187 pessoas saindo, cenário este que se perpetua em 2022 quando pode-se observar um incremento ligeiramente robusto no que se relaciona a tal dinâmica, sendo contabilizadas 314.041 saídas do Brasil.

O saldo negativo entre os anos de 2021 e 2022 indica uma forte tendência migratória, indo na contramão de países como Argentina e Paraguai que apresentaram cenário inverso, com incremento populacional no período. A partir do ano de 2022 os números aumentam significativamente, o que indica um quadro de regularização nas viagens internacionais, associadas ao “fim” da pandemia. Os dados podem ser analisados por meio da tabela abaixo:

Tabela: 4 – Entradas e saídas do território brasileiro entre os anos de 2020 a 2022.

Entradas e saídas do território brasileiro nos pontos de fronteira, por ano de registro e tipo de movimento, segundo principais países - Brasil, 2020 a 2022.									
Principais países	2020			2021			2022		
	Entradas	Saída	Saldo	Entradas	Saída	Saldo	Entradas	Saída	Saldo
Total	4.969.644	4.747.997	221.647	2.944.146	3.099.333	-155.187	9.322.677	9.636.718	-314.041
ALEMANHA	60.758	66.262	-5.504	43.051	38.369	4.682	117.696	116.264	1.432
ARGENTINA	921.848	969.443	-47.595	143.802	126.150	17.652	1.101.596	1.027.298	74.298
BRASIL	2.386.748	2.061.329	325.419	1.537.489	1.850.278	-312.789	5.147.086	5.736.394	-589.308
CHILE	142.034	148.231	-6.197	59.535	56.248	3.287	227.639	222.641	4.998
COLÔMBIA	41.917	44.350	-2.433	41.336	38.075	3.261	114.190	111.176	3.014
ESTADOS UNIDOS	158.663	167.428	-8.765	167.140	161.728	5.412	354.911	357.430	-2.519
FRANÇA	82.246	88.262	-6.016	52.900	50.968	1.932	150.073	149.901	172
PARAGUAI	140.537	147.851	-7.314	128.753	113.782	14.971	235.274	221.376	13.898
PORTUGAL	72.435	79.195	-6.760	73.946	70.684	3.262	162.875	164.569	-1.694
URUGUAI	123.678	129.722	-6.044	20.087	17.816	2.271	193.797	183.323	10.474
OUTROS PAÍSES	838.780	845.924	-7.144	676.107	575.235	100.872	1.517.540	1.346.346	171.194

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Tráfego Internacional (STI), 2020 a 2022.

Fonte: pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra).

Destaca-se ainda que, 53,60% dos brasileiros que emigraram eram do gênero feminino e 46,40% do gênero masculino, compreendendo as seguintes faixas etárias: 32,60% de 25 a 40 anos; 23,10% de 40 a 65 anos; 19,20% de 15 a 25 anos; 17,90% de 0a 15 anos e 7,70% 65 anos ou mais (Obmigra, 2022).

Relativamente às remessas de dinheiro enviadas para o Brasil, os dados demonstram que tal dinâmica nunca foi tão forte, passando de US\$ 1 bilhão em 1998; US\$ 2,9 bilhões em 2008; US\$ 2,5 bilhões em 2015, e US\$ 3,8 bilhões em 2021, sendo que, as origens mais representativas dessas remessas, por ordem decrescente foram: Estados Unidos; Reino Unido; Portugal; Suíça e Espanha (Obmigra, 2022).

Além disso, no ano de 2021, 17% dos brasileiros que deixaram o Brasil não retornaram, o que por sua vez, revela de acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (Obmigra, 2022), que o processo de migração tem se moldado por uma conjuntura “estrutural”.

Esses dados são reveladores pois nos demonstram que, por um lado, o cenário macroeconômico brasileiro impulsionou uma lógica migracional, imputando aos sujeitos a possibilidade de auferir possibilidades fora do país, e por outro, indica-nos que, muito provavelmente, o cenário de instabilidade política também afetou essa dinâmica.

O processo migratório de brasileiros em Portugal tem sido impulsionado ao longo do tempo por diversas regulamentações e acordos bilaterais celebrados por ambos os países, constituindo-se uma relação de colaboração que visa, por um lado, suprir mão de obra (qualificada ou não) para postos de trabalho, bem como garantir, em termos de asseguarção de direitos, paridade social, tendo em vista a ampla história de interdependência destes países, que remonta à fase de colonização do Brasil.

Mas, a postura tanto de Portugal quanto do Brasil no que se refere a relação com o estrangeiro tem oscilado conforme a história, amparando-se na denominação de “interesses nacionais” (Santos, 2016, p. 231).

Para Santos (2016), as dinâmicas migracionais são fortemente associadas às demandas nacionais, as quais demonstram preferência por perfis, determinadas nações, e demais características que influenciam de maneira decisória tal movimento, e que a literatura tem vindo a convencionar como sendo “discriminação positiva”, que segundo a autora, no âmbito jurídico, tem relação com “tratar diferenciadamente pessoais de nacionalidades específicas, conferindo-lhes privilégios ou facilidades de ingresso ou permanência no território” (Santos, 2016, p. 232).

Mesmo sob o paradoxo da “aproximação identitária” (Santos, 2016, p. 232) entre Brasil e Portugal, no plano das regulamentações do estrangeiro, tem vindo a se firmar políticas que visam assegurar direitos e atrair migrantes com determinadas características para ambos os países. No caso específico do Brasil, é ilustrativo identificar que:

Desde a emancipação política do Brasil, um conjunto de leis, portarias administrativas, instruções diplomáticas, atos e procedimentos singularizaram a presença do imigrante português. Nos séculos XIX e XX, debates sobre a atração de mão de obra e povoamento do território frequentemente atribuíram a ele um papel primordial na composição étnica e identitária da população brasileira. Assentando-se no uso do idioma comum e em pressupostos de afinidade cultural e raça, o legislador privilegiou o lusitano em vários aspectos, de regras imigratórias a leis trabalhistas, de povoamento e naturalização. Diretivas consulares, por sua vez, buscaram facilitar a concessão de vistos permanentes e promover a sua imigração para o país (Mendes, 2011, p. 33).

No Brasil, inspirados pela defesa eugênica calcada principalmente pelo Estado (Menezes, 2013, p. 75), os discursos em torno dos processos migratórios acompanhavam, em grande medida, as tendências xenofóbicas propagadas por outros países, sendo que nos Estados Unidos campanhas contra grupos asiáticos (os chamados *Coolies*) foram disseminadas a partir de 1880 (Castles; Miller, 1998, p.56), no Canadá a migração asiática foi proibida entre 1923 a 1947 (Castles; Miller, 1998, p. 57), e em solo brasileiro, a discussão girava em torno de uma possível mácula desses grupos étnicos em função de lhes atribuírem “um sangue pobre e degenerado, tóxico e nocivo às grandes leis do cruzamento de raças” (Menezes, 2013, p. 75).

Ao português, associava-se a ideia de “atraso e imobilismo”, dado que “por volta de 1850 já era corrente a contraposição entre uma “Europa ativa”, industrializada e civilizada, e uma “Europa passiva”, agrícola e “atrasada””. Todavia, em última instância, os portugueses apresentavam contributo que nem os asiáticos, tampouco os negros poderiam apresentar para a construção das bases da “ordem e progresso” em solo Tupiniquim: eram brancos (Menezes, 2013, p. 74-75, grifo nosso).

É desse modo, inspirados por ideias de “arianização”, com base na perspectiva de branqueamento da população brasileira⁹⁴ – face ao exponencial contingente de

⁹⁴ A este respeito, a tela “A redenção de Cam”, do pintor espanhol Modesto Brocos, representa com fidedignidade o preceito de branqueamento instituído na mentalidade da época, cuja imagem expressa a defesa da mistura entre raças como a base da construção de uma nação menos Africanizada. Disponível em: <<https://abrir.link/L4tCJ>>. Acesso em 27 ago. 2023.

negros – que as políticas de incentivo a migração europeia tinham como pano de fundo principal as teses higienistas, que consagravam a necessidade de purificação das raças por meio da inclusão de trabalhadores europeus no Brasil, movimento este que a despeito de protestos xenófobos de trabalhadores observados na Califórnia, Austrália, “África do Sul branca, ou os católicos, na Irlanda do Norte [...] produziu surpreendentemente poucas agitações contra estrangeiros entre os trabalhadores, mesmo nos EUA e, praticamente nenhuma, como na Argentina e no Brasil” (Hobsbawm, 1988, p. 139).

Desse modo, “sob a influência do racismo generalizado do mundo burguês [...] sonharam com uma transformação biológica de suas populações” que só poderia acontecer por meio da “[...] imigração maciça de pessoas de origem europeia no Brasil e no Cone Sul da América do Sul” (Hobsbawm, 1988, p. 253). Tal processo resulta na delimitação daquilo que Seyferth (2005) avaliará como sendo etnocentrismo, para o qual a autora define de maneira clara que se trata de um “[...] repúdio puro e simples das formas culturais distintas das nossas, a recusa do próprio fato da diversidade cultural” (Seyferth, 2005, p. 8).

Embora Grécia, Itália, Portugal e Espanha tenham se caracterizado historicamente como sendo países de emigração, observa-se, a partir da década de 1970, lógica de pedidos de asilo e de imigração consolidada pela nova fase de desenvolvimento econômico, queda dos níveis de natalidade, bem como o frágil sistema de controle de fronteiras desses países, uma vez que não estavam habituados com fluxos migratórios em seus territórios (Mol; Valk, 2016).

Em relação à Portugal, observa-se que, dada a Revolução dos Cravos em 25 de Abril de 1974, a queda do governo ditador salazarista, e ainda, o “fim da guerra colonial e a independência das ex-colônias portuguesas em África” (Padilla; Ortiz, 2012, p. 162), há uma abertura democrática que favorece a vinda de estrangeiros para terras lusitanas, corroborando um processo onde os migrantes passaram a ocupar espaços laborais que começaram a se tornar obsoletos para parte da população em função do baixo ordenado conferido às funções.

A despeito dos países do Norte que se abriram para receber migrantes para ocupar trabalhos menos especializados, mas continuaram a desempenhar funções cada vez mais altas em seus respectivos países (Castles; Miller, 1998), em Portugal observa-se, inversamente, um processo de emigração que coexiste com a imigração. Assim, muito embora a sociedade abra-se paulatinamente a processos de inclusão de

migrantes (principalmente originários de suas ex-colônias africanas, num primeiro momento) “[...] verifica-se que se bem os fluxos de saída apresentaram altos e baixos nunca cessaram. Pode-se afirmar que a emigração tem sido um fenómeno constante na sociedade portuguesa ao longo do século XX⁹⁵” (Padilla; Ortiz, 2012, p. 161) o que implica conceber que “[...] as migrações são fenómenos coletivos, que devem ser examinados como subsistemas de uma economia cada vez mais global e vinculadas a um sistema político” (Castles; Miller, 1998, p. 22, tradução nossa⁹⁶).

Desse modo, os migrantes originários principalmente do “terceiro mundo”, passaram a ocupar trabalhos com dinâmicas desfavoráveis, muitas vezes irregulares, e pouco atraentes para a população local. Nessa medida, “a Europa do Sul tornou-se assim um destino atraente para migrantes não europeus, especialmente os do Norte da África, América Latina, Ásia e – após a queda da Cortina de Ferro – Europa Oriental” (Mol; Valk, 2016, p. 35, tradução nossa⁹⁷),

A celebração de acordos bilaterais, principalmente a partir do século XXI, vem dar a tônica dessa dinâmica migracional de brasileiros em Portugal, prevalecendo-se, assim, um pacto de interesses nacionais, conforme salienta Santos (2016), associados a desafios sociais que apresenta reconfiguração epistemológica dada a crescente complexificação das modalidades migratórias em solo luso.

Assim, delimitar experiência migracional não tem relação com a associação determinística de que os sujeitos agem em função de interesses estanques, ou que, movimentam-se de acordo com regularidades pré-concebidas. Há, cada vez mais, o estabelecimento de uma dinâmica migracional calcada em projetos que, por vezes, não se constituem apenas pessoais, mas familiares, entre outras classificações que

⁹⁵ A emigração portuguesa deve ser considerada dentro de um quadro mais amplo, acorrendo-se em uma necessidade que surgiu de “[...] um sistema de migração pelo qual países periféricos - especialmente do sul da Europa - forneciam trabalhadores para países da Europa do Noroeste”, movimento que por sua vez foi fortemente influenciado pelas “[...] diferenças de desenvolvimento econômico entre regiões caracterizadas por processos pré-industriais, economias agrárias e aquelas com economias altamente industrializadas” (Mol; Valk, 2016, p. 32,). Os sujeitos eram, via de regra, de origem agrícola pobre, onde o trabalho era insuficiente, tais como o “norte de Portugal, Oeste da Espanha, Sul da Itália e o Norte da Grécia” (Mol; Valk, 2016, p. 33), e que vieram a ocupar um quadro de mão de obra orientado a suprir as demandas produtivas em expansão no período do pós-guerra.

⁹⁶ Trecho original: “This implies that migrations are collective phenomena, which should be examined as sub-systems of an increasingly global economic and political system”.

⁹⁷ Trecho original: “Southern Europe thus became an attractive destination for non-European migrants, especially those from North Africa, Latin America, Asia, and—after the fall of the Iron Curtain—Eastern Europe”.

atribuem um sentido mais crítico sobre esse processo e fortalece a necessidade de se explorar o perfil dos sujeitos históricos por detrás dos números.

Ao serem questionados a respeito da faixa salarial que a família percebia como rendimento mensal, os respondentes da presente investigação demonstraram, na questão 13 do inquérito por questionário, a seguinte dinâmica: 6,1% recebem menos de 750 €; 39,4% recebem entre 750 a 1000 €; 27,3% recebem entre 1000 a 2000 €; 18,2% recebem entre 2000 a 3000 €; 6,1% recebem entre 3000 a 5000€ e 3% recebem mais que 5000€ mensais.

Em relação à ocupação laboral, estas foram as frequências obtidas: professor de educação primária e secundária: 2%; Trabalhadores inseridos em dinâmicas de serviços (atendentes de mesa, auxiliares de limpeza, operadores de telemarketing, auxiliar de lavandaria, trabalhadores em mercado, cozinheira, entre outras) 34%; Construção civil: 29%; Estudantes a nível de pós-graduação: 15%; Profissionais da tecnologia da informação: 9%; Profissionais da área de engenharia: 5%; professor universitário: 1%; investidor/empresário: 1%; sem ocupação regular trabalhista (do lar, desempregados): 4%.

Os dados sobre a faixa salarial mostram uma significativa concentração de migrantes recebendo entre 750 e 2000 euros (66,7%), o que pode ser interpretado como uma posição de classe média-baixa no contexto português. Segundo estudos como os de Arango (2004), muitos migrantes enfrentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho do país de destino, ocupando posições que nem sempre correspondem às suas qualificações.

A proporção de brasileiros que recebem menos de 750 euros (6,1%) evidencia uma parcela da população vivendo em condições de precariedade. Este grupo possivelmente se encontra em situação de trabalho informal ou mal remunerado, o que é frequentemente apontado por autores como Massey *et al.* (1993) como uma característica de migrações econômicas oriundas de países em desenvolvimento, onde os migrantes aceitam ocupações subalternas e desprotegidas. A este respeito, é importante destacar a fala da Diretora #1, que salienta que:

[...] Nós sempre tivemos famílias brasileiras há muitos anos. Claro que as pessoas que vinham do Brasil para o nosso agrupamento aqui há 15 anos eram completamente diferentes das que chegam hoje. Há 15 anos nós recebíamos muitas pessoas que vinham fazer os doutoramentos e os mestrados na Universidade do Minho. Ainda hoje recebemos, não é? E então traziam os filhos. E então as crianças vinham para o nosso agrupamento nos diferentes ciclos, mas eram crianças, por exemplo, que tinham facilidade no

*inglês. Eram crianças que mesmo que tivessem dificuldades na escola, que tinham, os pais tinham um capital académico que lhes permitia até naturalmente chegar a alguns objetivos. E até alguma capacidade económica, não é? No ponto das explicações privadas. **Agora, a maioria são famílias monoparentais que vêm, que estão a dividir casa com outras famílias porque as rendas estão um absurdo**, não é? Na mesma casa vivem duas famílias ou três, não é? São miúdos que, inicialmente, nós **até perguntámos se têm roupas quentes porque às vezes vêm com uma mala, não é?** E, portanto, a mala pesa, não dá para ter roupas quentes, ou nem eles têm porque não os usam. E, portanto, a própria escola tem que se organizar para lhes dar algumas roupas quentes, para ser alimentada. Eu lembro-me que uma família que chegou agora no inverno, nós até arranjámos cobertores porque a chuva estava gelada e eles precisavam de roupas. **Damos imensos suplementos, grande maioria dos suplementos, do leite, ao meio da manhã e à tarde, são para miúdos que realmente vêm do Brasil.** E tentamos orientá-los para as situações de apoio social da Câmara, que tem um projeto que Guimarães acolhe, que muitas vezes ajuda a arranjar emprego e essas questões, que de fato é um problema, são um problema (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #1, Unidade de análise “Contexto organizacional” - B1, grifo nosso).*

Nessa direção, a diretora #1 assevera para o fato de que a mudança do perfil dos brasileiros que chegam ao agrupamento de escola se faz sentir nas condições que apresentam em termos de organização familiar, denominando como “desestruturadas” aquelas que não apresentam uma projeção nuclear de pai e mãe.

A questão da moradia também é apontada como um problema estrutural pela professora #2 que salienta que “*Há uma coisa que me custa muitas vezes ver no início que é dentro da mesma casa vivem 4, 5 famílias. E só depois, quando começam a ter o seu emprego mais garantido, então lá conseguem arranjar uma casa*” (Trecho de entrevista concedida pela Professora #2, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

A crise dos arrendamentos em Portugal, alvo de análise nesta tese nas páginas 107, tem refletido dinâmica que amplifica as desigualdades, cria obstáculos para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, e articula a tônica de um cenário onde a habitação destitui-se do papel social e elemento de direito dos sujeitos, passando a refletir os anseios especulativos do Capital. De acordo com a mãe #5:

É mais interessante pelo sistema aqui, você viver em quartos alugados, inclusive até os portugueses, a maioria deles, né, vivem em quartos alugados, pela questão da explosão imobiliária, que os valores são absurdos, e tendo essa crise imobiliária assim, é uma crise imobiliária porque é um lugar muito pequeno pra muita gente (Trecho de entrevista concedida pela mãe #5, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

Desse modo, não raro se observam-se relatos de migrantes que precisam mudar-se duas, três ou mais vezes de casa por conta das barreiras impostas. Nesse cenário, relatos como aquele concedido pelo pai #1 que reflete sobre a necessidade de deslocar-se de cidades e casas, e os preconceitos vividos são ilustrativos de tal processo:

No início eu passei muita dificuldade, eu tive que mudar de umas quatro casas, porque como eu sou pai solteiro, com três crianças, as pessoas imaginavam uma porrada de coisas, sei lá, mil coisas que você possa imaginar, sobre sequestrar uma criança, o pedófilo, o veado (Trecho de entrevista concedida pelo Pai #1, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2).

De acordo com o pai #1, a dificuldade de acesso à moradia também reflete a desconfiança do povo português em função de que, segundo o mesmo, os brasileiros “[...] pegam empréstimos e vão embora, pegam, arrendam casa, mobilada, quando vão embora levam os pertences do dono da casa. A cultura deles aqui é confiar nas pessoas, e nós brasileiros é desconfiar” (Trecho de entrevista concedida pelo Pai #1, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2). Para a mãe #3, a dificuldade de arrendamento para brasileiros em Portugal é uma realidade, e relata um episódio no qual tentou visitar uma casa, agendando por meio de telefone a visita:

Então, eu liguei pra ele e falei assim, “olha, eu gostaria de visitar a sua casa”. Falei bem-educada. Não fui tão direta. A gente não é tão direta igual eles... E aí ele falou assim, olha, tô te ouvindo, você é brasileira, né? Eu falei, sou. Ele, eu não alugo pra vocês, não. Tá bom? E desligou (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2).

Ao serem rejeitados, unicamente por sua nacionalidade, essas pessoas são colocadas em uma situação de vulnerabilidade, impedidas de garantir habitação adequada e de estabilizar sua vida em um novo país. Essa realidade traz à tona questões mais amplas sobre a falta de proteção contra a discriminação e a fragilidade das políticas públicas voltadas à inclusão dos migrantes na sociedade portuguesa.

A forma como o acesso à moradia está relacionada à confiança e à imagem social dos brasileiros em Portugal evidencia um desafio estrutural, que afeta diretamente o bem-estar das famílias migrantes e a possibilidade de construção de uma vida digna no país de acolhimento. Essa destituição de direitos remete-nos às reflexões de Sayad (1998), que problematiza tal questão ao delimitar que:

[...] como o imigrante deve continuar sendo sempre um imigrante – o que significa que a dimensão econômica da condição do imigrante é sempre o elemento que determina todos os outros aspectos do estatuto do imigrante: um estrangeiro, cuja estadia, totalmente subordinada ao trabalho, permanece provisória de direito (Sayad, 1998, p. 63).

Essa provisoriedade de direitos afeta de maneira latente os diferentes perfis de migrantes, que buscam oportunidades no exterior. Do ponto de vista teórico, Castles; Miller (1998, p. 20) abordam que ainda há a tendência de economistas e demógrafos analisarem os fenômenos da migração a partir de uma perspectiva do equilíbrio econômico neoclássico, que enfatiza as teorias de push-pull, onde há fatores que “empurram” os sujeitos, tais como “crescimento demográfico, baixos padrões de vida, falta de oportunidades econômicas e repressão política”, enquanto que os fatores que “puxam” são consolidados por “demandas de trabalho, disponibilidade de terra, boas oportunidades econômicas e políticas”.

O problema que reside em tal abordagem é que, ao apregoarem uma visão essencialmente individualista ao ato de migrar acaba por se restringir a um patamar a-histórico. Dessa forma, a busca sempre se voltará, em última instância para o caráter financeiro, indicando aos sujeitos identificarem os lugares mais lucrativos.

Todavia, tal movimento analítico se mostra simplista, pois “a ideia de migrantes individuais que fazem escolhas livres que não apenas 'maximizar seu bem-estar', mas também levar a um 'equilíbrio mercado' (Borjas, 1989, p. 482) está tão distante da realidade histórica que tem pouco valor explicativo” (Castles; Miller, 1998, p. 22).

Assim, o projeto de migrar não se constitui ação individual, o que fomenta o olhar para as modalidades migratórias, que, em termos gerais, classificam-se em: a) migração econômica; b) migração familiar; c) migração forçada; d) migração temporária; e) migração por estudos; f) migração ambiental; g) migração irregular Castles; Miller (1998).

De acordo com relatório estatístico anual produzido pela Agência para a integração, migrações e asilo (AIMA), a nacionalidade brasileira era a maior representativa do grupo de estrangeiros em Portugal em 2022, contando com um total de 368.4999, o que equivale a 35,3% da amostra. Já de acordo com o Serviço de estrangeiros e fronteiras (SEF), as modalidades migratórias preponderantes dos brasileiros são, respectivamente: Atividade profissional (47,0%); reagrupamento familiar (30,8%); CRs (9,3%); estudo (8,1%) e outros motivos (4,8%) (Sef, 2022, p.

16). Desse modo, é possível afirmar que a migração brasileira em Portugal tem se favorecido de duas modalidades muito específicas: a econômica e a familiar.

Além disso, destaca-se que o projeto migracional em Portugal, tal qual aquele observado no plano geral, se vincula a massiva presença feminina (Obmigra, 2022). De acordo com a agência Lusa (2023), a partir da extração de dados provenientes do Sef: “A crescente vaga de migração brasileira em Portugal vem predominantemente das grandes cidades, em família, de várias classes sociais e tem entre 20 e 40 anos”, associada a um acentuado “protagonismo da mulher” (Lusa, 2023).

Na presente pesquisa, 84,8% dos respondentes do inquérito por questionário eram do gênero feminino, 15,2% do gênero masculino e a média de idade dos participantes foi de 37 anos. Relativamente a questão de gênero, Maria João Da Silva Oliveira demonstra que a partir do ano de 2003 há um crescente fluxo de migrantes brasileiras, o que indica um processo de feminização desse processo. A autora destaca que:

O período excecional do final do século teve que ver com um período de forte investimento em obras públicas e construção civil, o que aliciou grandemente a mão de obra estrangeira masculina e, por outro lado, menos qualificada – fatores que estiveram na origem da passagem à “segunda vaga”. Passado este período, junta-se às necessidades do mercado de trabalho português, predominantemente atrativo de mão de obra brasileira feminina, os processos de reagrupamento familiar, um fenómeno que acabou por atrair as mulheres e os filhos dos homens imigrantes da segunda vaga (Oliveira, 2013, p. 75).

Ainda sobre o incremento feminino brasileiro na população portuguesa, a autora destaca que resultam de tal processo a dinâmica dos casamentos mistos, que tem se asseverado de maneira continuada a partir de 1998.

Por meio do relatório estatístico anual, de autoria de Catarina Reis Oliveira (2023) torna-se possível mensurar que em relação aos casamentos mistos no ano de 2022 destacam-se as seguintes nacionalidades: “[...] angolana (91,2% [...]) a cabo-verdiana (90,5%), a venezuelana (86,2%), a brasileira (74,1% dos casamentos celebrados) e a ucraniana (58,9%)” (Oliveira, 2023, p. 85). Já em relação ao homem brasileiro, observa-se que no ano de 2022, este representava 40,2% do total de casamentos mistos em Portugal.

Em relação às taxas de natalidade, é importante destacar que as brasileiras têm sido responsáveis pelo incremento de efetivos jovens em idade ativa, mas

também “foram responsáveis por 13,6% do total de nascimentos” em solo português (Oliveira, 2023, p. 57), o que, segundo a autora do relatório, é considerado fator de importância, uma vez que o número é expressivo tendo em vista que o total de estrangeiros em Portugal representa apenas 6,8% da população total (Oliveira, 2023, p. 57). De acordo com a autora:

Considerando as nacionalidades estrangeiras que registaram maior número de nascidos-vivos em 2021 e 2022, voltam a destacar-se as mães de nacionalidade brasileira (respetivamente, 5,4% e 6,7% do total de nascidos-vivos registados em Portugal ou 39,6% e 40,1% dos nascidos-vivos de mães estrangeiras nos últimos dois anos (Oliveira, 2023, p. 79).

As mulheres, de modo geral, têm apresentado contributos importantes no que se refere a migração, e associada a identificação da modalidade migracional que articula o projeto de vida da maioria dos brasileiros em Portugal (econômico e familiar), é possível identificar os desdobramentos de tal condicionante a partir dos dados da investigação.

Ao refletir a respeito das características socioeconômicas dos estudantes brasileiros, os participantes da pesquisa avançam na construção de um imaginário, tendo em vista a percepção de sua realidade. Nesses termos, a Diretora #1 avalia que, alguns estudantes têm se inserido na dinâmica escolar a partir da filiação familiar que apresentam com tios, tias, primos e destaca que “[...] *muitos deles [vem] sem qualquer tipo de documento. E quando nós questionamos, olha, mas vêm como? Há alguma situação judicial que permita você ter vindo? E isto dificulta-me*” (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #1, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

Para o Diretor #3, o argumento que move a migração de encarregados de educação brasileiros é a necessidade de melhores condições de vida, e assinala, nesse sentido que “[...] *são, sobretudo, pais educados, no sentido de se mostrar preocupados com a vida escolar, adulta e adequada*” (Trecho de entrevista concedida pelo Diretor #3, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

Ao retomar a fala, oriunda da entrevista realizada junto à Diretora de agrupamento #1, podemos apreender que a mesma expõe a percepção em torno de duas questões fundamentais: A primeira, tem relação com a noção interpretativa sobre o perfil das modalidades migratórias de brasileiros no país, e a outra, tem relação com a consequente pauperização dos fluxos de pessoas (Fernandes; Peixoto; Oltramari,

2021), que tem imposto à nível das estratégias meso, a operacionalização de ações suplementares nas organizações escolares, imputando aos profissionais da educação um outro olhar para esta questão. Para a mãe #5, que é mãe solo, a articulação de ações voltadas para as famílias mais pobres na escola se constitui em política pública essencial, e destaca que:

*Em termos da estrutura, também tem os benefícios do aluno. A ***, é registrada por eu ser mãe solteira, [...] então, faz as refeições lá. Os valores são mínimos no refeitório, um euro, um euro e tal... Não paga transporte, não paga alimentação, não... Existem muitas coisas lá. O auxílio em relação à estrutura familiar. Eles falam por escalão. Né? E isso foi um ponto muito positivo pra mim. Deu uma aliviada. Eu já estava imaginando, né? Livros, laptop, todo o material da escola. Todo. Não tem essas despesas que são enviadas mensalmente, assim... Material pra isso, material pra aquilo. Não, não existe isso aqui. É tudo muito igual e justo. (Trecho de entrevista concedida pela mãe #5, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3)*

Essa percepção em relação a estrutura oferecida às crianças e suas famílias é fundamental em termos de reconhecimento da ação direta das políticas públicas para os mais pobres, destacando a atuação do país em prol daqueles que mais necessitam, sem omitir-se da função supletiva mesmo às famílias de migrantes. Para o pai #1, também pai solo, a escola que seus três filhos frequentam em Portugal é “*Top, top, top. Top, maravilhoso. A hora que eu me sinto mais feliz na minha vida é a hora que eu vejo o desenvolvimento dos meus filhos. O suporte que a escola dá para as crianças. Nossa, top, top, gente, top. Top*” (Trecho de entrevista concedida pelo pai #1, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

Para a mãe #2, a infraestrutura oferecida pela escola é considerada muito boa, e destaca que “*dá para ver que existe um investimento financeiro, as crianças têm acesso às coisas e tal, à comida, tudo é bom. A infraestrutura é excelente*” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” – A4). A estudante #4 destaca que, sua percepção em relação ao seu novo colégio em Portugal foi:

[...] impressionante, em questão, comparando com outros colégios no Brasil. Ele é bem grande. Eu acho que foi um dos melhores colégios que eu já fui. Mesmo sendo público. Isso me impressiona bastante. No caso, eu digo que é bastante completo, bem grande mesmo, cheio de coisas, que dava para todo mundo participar sem problema nenhum” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” – A4).

O diretor #2 corrobora a impressão a respeito da estrutura oferecida aos estudantes, ao destacar que muitos brasileiros “[...] *chegam aqui e dizem, isto parece uma universidade, isto parece uma... Porque, de facto, nós temos muito boas instalações. E eles então ficam encantados com a escola, sendo a escola pública*” (Trecho de entrevista concedida pelo pai #1, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” – A4).

Mas, muito embora a percepção em relação a dependência da Ação Social Escolar (ASE) por brasileiros pareça ser acentuada, dados relativos do relatório do observatório das desigualdades refuta essa tese, destacando que a proporção de estudantes brasileiros ao apoio é menor (29,7%) “[...] em relação aos seus pares autóctones (29,9%). É de se notar que, entre os anos analisados, houve uma aproximação entre os dois grupos”, o que por sua vez incita a compreensão das autoras de uma possível “[...] redução da desigualdade económica” (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 70).

Cabe-nos, nesse sentido, problematizar a afirmação das autoras: houve redução de desigualdade por melhoria das condições de vida dos brasileiros, ou é possível observar o incremento cada vez maior de portugueses em situação econômica mais desafiadora no próprio país? Parece-nos claro que, a tônica do questionamento muda por completo a análise social, e, portanto, a compreensão da realidade imposta tanto às famílias portuguesas quanto brasileiras no atual cenário.

Com relação a percepção de diminuição do poder econômico de brasileiros, Oliveira (2023) acentua que dentre as nações estrangeiras que mais aumentaram o nível de dependência das contribuições sociais de Portugal acentua-se esta nacionalidade com:

[...] +40,8% de beneficiários em 2020, +31,9% em 2021 e +23,5% em 2022, passando de 19.500 titulares de abono de família em 2020, para 25.724 em 2021 e para 31.761 em 2022 quando representam 41% dos beneficiários desta prestação social” (Oliveira, 2023, p. 232).

Especificamente em relação ao rendimento social de inserção (RSI⁹⁸), é crível observar que, em um universo global de 130.000 benefícios, 16.262 foram destinados

⁹⁸ De acordo com o Governo português, o Rendimento Social de Inserção (RSI), trata-se de um “apoio para os indivíduos e famílias mais pobres, constituído por: a) um contrato de inserção para os ajudar a integra-se social e profissionalmente; b) uma prestação em dinheiro para satisfação das suas

a estrangeiros no ano de 2022. Em relação aos brasileiros, em 2020 representavam 18,2% dos agregados familiares a usufruírem de tal programa social “subindo para 1.137 agregados em 2021, passando a representar 19,5%, embora desçam ligeiramente em 2022 para 1.066 agregados” (Oliveira, 2023, p. 237).

Em termos de ocupação, as maiores frequências obtidas pela presente investigação estão concentradas em profissões ligadas ao setor de serviços e construção civil, representando juntos 63% dos respondentes. Estes números corroboram com pesquisas anteriores, como a de Pires (2002), que identifica que o perfil do migrante brasileiro em Portugal muitas vezes está associado a atividades manuais e de serviços de baixa qualificação.

Este dado também evidencia um aspecto central das migrações econômicas: a desqualificação profissional. Muitos brasileiros, ao migrarem, não conseguem validar suas formações e, portanto, acabam ocupando posições abaixo de suas qualificações. A fala de uma das professoras entrevistadas pela investigação aprofunda essa compreensão, ao discorrer que:

Consegue-se verificar que cada vez mais as famílias brasileiras que vêm para Portugal já são famílias que a gente pode considerar de estrutura média. E que depois chegam cá e se sentem desvalorizados para o trabalho em relação ao que tinham no Brasil. Mas, precisam se enrascar, não é? Precisam sobreviver. Isto é a lei da humanidade. Sejam brasileiros ou de outra comunidade qualquer. E se sentem desvalorizados. E onde é que eles vão procurar alguma dessa valorização? Nos filhos. (Trecho de entrevista concedida pela professora #2, Unidade de análise “Fatores externos e estruturais” (A1).

A mudança da natureza do trabalho dos migrantes no país de destino é uma questão central no debate sobre as condições laborais e a mobilidade social desses sujeitos. Segundo Sayad (1998), a migração não é apenas um deslocamento geográfico, mas também uma ruptura simbólica e material com o país de origem. Os migrantes frequentemente enfrentam a desvalorização de suas habilidades e ocupações anteriores, sendo obrigados a aceitar posições de trabalho menos qualificadas no novo país.

necessidades básicas. As pessoas, para receberem o Rendimento Social de Inserção, celebram e assinam um Contrato de Inserção, do qual consta um conjunto de deveres e direitos, com vista à sua integração social e profissional” disponível em: <<https://n9.cl/excb1>>. Acesso em 21 set. 2024.

Esse fenômeno reflete não só a discriminação estrutural enfrentada pelos migrantes, mas também as barreiras institucionais e culturais que dificultam a validação de suas competências no país de destino. Como resultado, muitos migrantes passam por uma desclassificação social, o que, segundo Sayad (1998), leva à sensação de uma dupla ausência: eles não pertencem completamente ao novo país, mas também não podem retornar ao antigo sem sofrer o impacto das mudanças que a migração impôs em suas vidas.

A marginalização laboral enfrentada por muitos migrantes brasileiros também pode ser atribuída a questões estruturais de desigualdade social, onde pode ser observada uma distinção feita com base na nacionalidade e no status de migrante, o que limita o acesso a posições mais qualificadas no mercado de trabalho português.

Nesse sentido, a alteração da natureza do trabalho desenvolvido tem sido uma máxima recorrente na experiência migracional. Ao ser questionado sobre como a família estruturou o projeto de deslocamento à Portugal e quais atividades os pais passaram a desempenhar na espacialidade econômica, um dos participantes salienta que:

inicialmente, meu pai pretendia entrar, como advogado aqui em Portugal, infelizmente, tinha uma situação que, normalmente, para imigrantes, quando a gente inicia, vem para cá, em princípio, a gente tem que tirar a cidadania, que é algo que demora um tempinho, e pronto. Nessa situação toda, ele trabalhou inicialmente como... como algumas pessoas trabalham normalmente aqui, que é mais na área de atendimento, na área de limpeza, para poder se adaptar. Depois de um tempo, ele pensou em tentar ganhar mais lucro para poder ajudar em questão para cuidar de mim e da minha mãe aqui em Portugal. Ele procurou alguma área que rendesse mais para ele, uma quantidade boa para a gente poder morar todo mundo junto. E a área que ele achou interessante foi de caminhonista. Inicialmente, aqui, caminhonista é uma das áreas que ganham melhor aqui na Europa, principalmente internacional. Então, ele entrou nessa área já era caminhoneiro anteriormente, antes de virar advogado (Trecho de entrevista concedida pelo Estudante #1, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3)

Ao explorar os “paradoxos da alteridade” na realidade do migrante, Sayad (1998) clarifica esse processo ao delimitar que a experiência migracional baseia-se na perspectiva do trabalho. Para o autor, tal perspectiva fundamenta-se naquilo que considerará como sendo um pleonasmo, à medida que se entrelaçam e constituem a essência do sujeito que migra. Nesse sentido, um trabalhador migrante:

[...] nasce para a vida [...] se é chamado a trabalhar (como imigrante) durante toda a sua vida no país, mesmo se está destinado a morrer (na imigração),

como imigrante, continua sendo um trabalhador definido e tratado como provisório, ou seja, revogável a qualquer momento. A estadia autorizada ao imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida: ser como imigrante, primeiro, mas também como homem – sua qualidade de homem estando subordinada a sua condição de imigrante. Foi o trabalho que o fez “nascer” o imigrante [...] (Sayad, 1998, p. 54-55).

Nessa direção, os direitos auferidos, o status migratório, o acesso a bens e serviços, bem como a possibilidade de desenvolver-se no país de destino ou trânsito passa pelo reconhecimento do trabalho como categoria central e expressiva da vida dos migrantes. Acentua-se, segundo o autor, que o direito de cidadania só se faz presente a medida em que os sujeitos se apoiam em dinâmicas produtivas (regularizadas), afirmando-se, por sua vez, sua condição de sujeito.

Em contrapartida, apenas 15% dos brasileiros que responderam ao inquérito são estudantes de pós-graduação, e 9% atuam em tecnologia da informação, áreas tradicionalmente associadas a uma maior remuneração e prestígio. Esses dois grupos podem ser interpretados como parte de uma "elite" migrante, que consegue se inserir em setores econômicos mais favoráveis.

Entretanto, a baixa representação de engenheiros (5%) e professores universitários (1%) reforça a tese de que a maioria dos migrantes brasileiros em Portugal ainda se encontra em profissões de menor status social. A diversidade sociodemográfica dos migrantes também é sentida à nível das organizações escolares. O diretor #2 destaca que:

[...] Mas temos esse tipo de famílias. Famílias, eu sinto isto aqui, famílias que têm algum, que têm poder económico, que vêm para cá com questões de segurança e há uma opção de vida deles, mas temos aqueles que vêm à procura de melhoria de vida, porque lá no Brasil eram muito piores. E como nós aqui em Passos Ferreira, é um conselho industrial, tem falta de mão de obra, eles chegam aqui e estão logo a trabalhar nas empresas de imobiliário que nós temos. E noutras, por exemplo, para além do imobiliário, dos serviços, da pastelaria, dos cafés, ou então a trabalhar em casa de pessoas. Portanto, as pessoas aqui chegam aqui e têm trabalho. Mas temos, de facto, esses dois tipos de família (Trecho de entrevista concedida pelo Diretor #2, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

Os dados colhidos pela investigação corroboram a dinâmica apontada pelo Diretor de escola. No caso dos brasileiros em Portugal, observa-se que as ocupações estão em sua maioria concentradas em dinâmicas de serviços e construção civil

(63%), setores conhecidos por oferecerem salários modestos e poucas oportunidades de ascensão social.

O diretor #2, reflete que a inclusão de imigrantes brasileiros no plano social português está associada à ideia dos “[...] *acordos que foram feitos, na altura, com o Sócrates, com o Engenheiro Sócrates e o Lula, que proporcionou esta abertura de Portugal aos brasileiros*” (Trecho de entrevista fornecida pelo Diretor #2, Unidade de análise “Políticas nacionais de inclusão ao imigrante” - A3), o que, de acordo com o mesmo, tem vindo a fortalecer algumas tensões no que se relaciona ao reconhecimento das regras sociais, e a dificuldade dos brasileiros compreenderem que estarão, a partir de então, incluídos em um sistema social diferente.

Para tanto, cita especificamente o caso da organização escolar, onde os encarregados de educação e estudantes não percebem as peculiaridades do sistema educativo, as formas de estruturação, tampouco os mecanismos de regulação:

Porque algumas regras eles não estão habituados e dizem, ah, no Brasil não era assim. Pois, mas aqui é assim, não é? E uma coisa que eles estranharam muito quando chegam à nossa escola é que nós não temos toques de campainha. Aqui as pessoas entram e saem e têm que olhar pelo relógio (Trecho de entrevista concedida pelo Diretor #2, Unidade de análise “Contexto organizacional” – B1),

Em contrapartida, uma das estudantes da investigação problematiza a exposição evidenciada pelo diretor, ao delimitar, a partir de sua experiência, que a inclusão na escola por vezes é difícil, pois nem sempre há um olhar no sentido de que o estudante internacional é oriundo de outra dinâmica, e que, por esta razão, não está habituado com conceitos, tecnologias, ferramentas e mecanismos largamente utilizados em outra cultura, sendo delimitada uma dimensão de “saber intrínseco” aos sujeitos. Desse modo, ilustra tal dificuldade por meio de duas situações distintas:

Meu primeiro ano, acho que foi o ano mais difícil. Por isso mesmo, muitas diferenças. E, imagina, o que eu senti, da minha parte, é que não tem um acolhimento. Assim, para uma pessoa que acabou de chegar de outro país, que as coisas são diferentes. Isso, pelo menos na minha escola, não existia. Eles me tratavam como qualquer aluno por ali. A gente tinha que ir lá, tinha que fazer. E tinha que saber fazer, tipo, todos os processos. Coisas que, por exemplo, nem fazia ideia. Eu não sabia que, por exemplo, que eu tinha que escolher o curso, né? Línguas de Humanidade, CET, Economia. Não sabia disso. Quando chegou lá na hora, a senhora, assim, qual curso você vai? E, tipo, não tinha nenhuma explicação. Eu perguntei, tipo, quais são as opções? Aí ela, tipo, falou por cima, assim. Aí, eu escolhi o que dava para fugir da matemática (Trecho de entrevista concedida pela estudante #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3).

[...]

Então, assim... Mas teve uma coisa que aconteceu que era interessante. Aqui a gente tem um sistema chamado Inovar. Que é onde você vê e consulta as notas dos seus filhos, as frequências e tudo. Eu nem sabia que isso existia. Muito menos a minha mãe, porque nunca foi falado para ela em nenhum momento da matrícula e nem nada. Então, assim, quando eu ouvi os meus colegas, os comentários dos meus professores, aí eu falei para minha mãe, e ela teve que ligar lá para pedir as informações, como a gente se acessava e tudo. E aí as donas disseram assim: “mas a mãe já devia saber disso. Então, tipo, acho que não tem nenhum acolhimento ali. Tipo, você devia saber e pronto” (*Trecho de entrevista concedida pela estudante #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3*).

Nas situações em específico, fica claro a dificuldade do recém-chegado no que se relaciona as regras do sistema educativo, sendo possível analisar um processo de dificuldade perante a um cenário até então desconhecido. Aqui se destaca os conceitos de Hoggart (1970) sobre a perspectiva de uma identidade integradora a partir dos conceitos de in-group (pertencente) e out-group (não pertencente), sendo tangível a oposição entre “eles” e “nós”, ao que na compreensão de Seyferth (2005) delimitará a imagem de “alienígena” ao estrangeiro. De acordo com Dubet (2004):

“[...] o outro é definido pela sua diferença e pela sua estranheza”, sendo que “[...] não é necessário que as relações entre Eles e Nós sejam explicitamente hostis para se inscreverem numa lógica de integração, basta que elas funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora” (Dubet, 2004, p. 117).

Dessa forma, percebe-se que a construção dessa diferença entre o “nós” e o “eles” não se dá apenas pela oposição direta, mas também pela valorização de uma identidade coletiva que se fortalece na medida em que o outro é percebido como estranho/externo ao grupo dominante. O recém-chegado, portanto, enfrenta um processo de exclusão sutil, onde, ainda que não haja um conflito explícito, a integração é dificultada pela constante reafirmação de sua posição como alguém de fora.

Tal perspectiva pode ser analisada sob a ótica de outras dinâmicas. Para um dos pais ouvidos pela pesquisa, o processo de inclusão de brasileiros apresenta uma demanda específica por força de trabalho, sendo necessário, desse modo, a articulação de uma cultura de valorização ao estrangeiro que deve ser iniciada na escola. Segundo o mesmo:

Eu acho que a gente tem que ter o mínimo respeito. Se a gente vem para cá para poder... fazer uma mão de obra que eles não estão dispostos a fazer. E o professor tem que mostrar [...] A importância que tem o imigrante brasileiro aqui... Imigrante brasileiro... Angolano... Até os indianos que estão chegando agora. Tem que mostrar para as crianças... A importância que nós... Imigrantes temos aqui, porque nós, imigrantes... Aqui pagamos toda a previdência social deles. (Trecho de entrevista concedida pelo Pai #1, Unidade de análise “Políticas nacionais de inclusão ao imigrante” - A3)

Apenas 3% dos migrantes relatam ganhar mais de 5000 euros por mês, e apenas 1% são investidores ou empresários, o que demonstra a dificuldade de ascensão dentro do mercado português.

Em relação aos empregadores estrangeiros, os dados extraídos do Relatório estatístico anual sobre os indicadores de integração de imigrantes apontam que todas as nacionalidades apresentam propensão para a atividade empresarial, e se destacam nesse plano no que se relaciona a geração de emprego os brasileiros e chineses que:

[...] no seu conjunto têm representado mais de 40% do total de empregadores estrangeiros registados nos últimos anos (em 2020 os empregadores brasileiros representaram 26,7% e os empregadores chineses 16%, e em 2021, respetivamente, 26,2% e 16%)” (Oliveira, 2023, p. 184).

Diversos autores, como Castles e Miller (1998), argumentam que políticas de migração muitas vezes reforçam hierarquias econômicas, favorecendo profissionais altamente qualificados, enquanto trabalhadores de serviços e setores manuais permanecem marginalizados. Mas, mesmo diante de um quadro onde se asseveram disparidades, problemáticas, tensões, dinâmicas elas mesmas complexas, e inúmeras dificuldades, como aquelas apresentadas ao longo dessa análise, é ilustrativo perceber que, ao serem questionados a respeito do desejo de retornar ao Brasil, 69,6% (87 participantes) dos pais afirmam que não possuem essa ideia. Assim, dentre os aspectos que reforçam essa dinâmica, acentuam-se algumas respostas:

Quadro 9 – Excertos das falas dos participantes da pesquisa (questão 17 extraída do inquérito por questionário) no que tange o desejo de retornarem ao Brasil.

Transcrição literal dos participantes
<i>“Porque aqui meus filhos terão ótimas oportunidades de estudo e formação, e pela segurança”.</i>
<i>“A qualidade de vida em Portugal me fez querer permanecer por aqui”.</i>

<i>“Meu marido e filhos possuem cidadania portuguesa, eu possuía AR. Estamos legalizados e as oportunidades e qualidade de vida aqui são melhores do que tínhamos no Brasil”.</i>
<i>“Por mais difícil que ainda é aqui. Temos acesso à coisas que dificilmente teríamos no Brasil. Um poder de compra no supermercado principalmente. E a educação na escola para as crianças. Por mais que tenha bastante greve por parte dos funcionários, o ensino ainda continua sendo um pouco mais avançado em relação ao Brasil, digo em comparação à escola que minha filha estudava, que era uma ótima escola na cidade, com professores ótimos, mas muito limitados, por ser uma escola da prefeitura. Sem contar a segurança, que não podemos bobear, mas ainda continua sendo mais seguro que o Brasil. Transporte público, que é chato em relação aos horários, porém é limpo, organizado. Mesmo sendo complicado, na minha opinião, tem mais prós do que contras”.</i>
<i>“Gosto de Portugal, mas pretendo futuramente migrar para outro país”.</i>
<i>“Gosto da qualidade de vida aqui. Apesar das dificuldades e saudades estamos bem aqui”.</i>
<i>“Segurança e melhor poder de compra”.</i>
<i>“Temos planos familiares a concluir por aqui, portanto, ao menos em um horizonte próximo, a perspectiva é a de ficar”.</i>
<i>“No atual momento Portugal paga melhores salários aos engenheiros”.</i>
<i>“No Brasil eu era professora e cansei de ver que a sociedade não progride, não muda e não melhora. Trabalhava demais, meu marido não conseguia emprego, tinha que pagar escola particular (caríssima), plano de saúde (caríssimo) e tanto meu filho quanto eu estávamos ficando doentes de tanto estresse e ansiedade. Desanimada do Brasil, resolvi cursar o mestrado aqui em Portugal”.</i>
<i>“Aqui temos uma vida muito melhor, e principalmente as oportunidades que meus filhos terão”.</i>
<i>“Não penso em voltar pois em Portugal temos mais segurança e uma educação melhor para os filhos”.</i>
<i>“Segurança, tranquilidade, educação, facilidade de acesso a outros países e grandes oportunidades de trabalho”.</i>
<i>“Portugal ainda possibilita vivermos mais seguros e com um cotidiano mais calmo”.</i>
<i>“Segurança e serviços públicos são melhores que no Brasil, melhores e maiores oportunidades para os filhos. Condição intercambial e intercultural mais diversificada”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Depreende-se das amostras selecionadas da questão 17 do inquérito por questionário, razões que motivam a continuidade do projeto migratório em Portugal, que sob a ótica dos encarregados de educação, apresentam diversificadas perspectivas: a) seja por conta da qualidade de vida, proporcionada a partir de um cotidiano considerado mais “pacato” por parcela dos respondentes; b) seja por conta da oportunidade de acessar uma educação considerada de melhor qualidade pelos pais; c) pelos atributos de segurança, e qualidade dos serviços públicos; d) pela oportunidade de usufruir da reunificação familiar e estabelecer um projeto de vida em país europeu; e) pela oportunidade de emprego em áreas que apresentam carência em Portugal; bem como f) possibilidade de acessar outros países do continente europeu a partir da regularização da cidadania portuguesa.

Já entre os estudantes, esse quadro não se repete, onde pode ser observado um total de 52,33% dos respondentes (45 participantes) que afirmam não desejar permanecer em Portugal, destacando aspectos como a) dificuldade de familiaridade com a cultura, oferecendo a noção de desafios no que se relaciona a adaptação ao

novo cenário social; b) dificuldade de manutenção de vínculos, e por extensão, saudade das redes de amigos e familiares deixados no Brasil bem como c) projeto de vida vinculada a expectativa do retorno ao país de origem.

Como se percebe, articulam-se diversas razões para a permanência dos pais, mas em contraposição, observa-se cenário diametralmente oposto em relação aos jovens, o que por sua vez, expressa o caráter multifacetado do projeto migratório dos sujeitos, reforçando-se, uma vez mais, a refutação das teses Neoclássicas oriundas de Ravenstein, que apregoam apenas a perspectiva econômica como condicionante estrutural que molda a decisão de migrar.

Ressalta-se, desse modo, que a decisão de migrar está ligada a um projeto mais amplo, que no caso específico português tem relação com a modalidade familiar e econômica. Nessa direção, depreende-se da análise da categoria “Políticas inclusivas e estratégias institucionais” algumas constatações, dentre elas, destaca-se que:

- a) O processo migratório brasileiro está fortemente atrelado às mudanças socioeconômico-estruturais atravessadas pelo Brasil, e que influenciam de maneira latente o projeto de migrar para o estrangeiro, destacando-se aí Portugal, encarado como espacialidade privilegiada para a circulação dessa população;
- b) A partir dos dados e das evidências empíricas, depreende-se que as principais modalidades migratórias de brasileiros atualmente se concentram nas dinâmicas laborais e no agrupamento familiar, tendo como perspectiva um aprofundamento do papel da mulher;
- c) Muito embora Portugal apresente aspectos como a proximidade linguística e a possibilidade de regularização trabalhista em função dos acordos bilaterais celebrados, a maior parte dos participantes da pesquisa têm vivenciado dinâmicas laborais que perpetuam um ciclo de baixa especialização, o que, por sua vez pode ser observado a partir das diferentes realidades socioeconômicas que apresentaram. Desse modo, é possível analisar que o projeto migracional, embora acompanhado do sonho

de estabilidade, esbarra em barreiras estruturais do sistema econômico, fomentando ora a desvinculação do objetivo inicial de migrar, por meio da reversão do projeto e consequente retorno ao Brasil, ora molda-se a permanência dos sujeitos, mesmo que inseridos em trabalhos de baixo ordenado;

d) A escola tem fomentado ações suplementares que visam subsidiar o atendimento dos estudantes imigrantes. Tais proposituras alicerçam-se no fato de que há uma percepção por parte das organizações, de que as dinâmicas migracionais mudaram, e com ela, o perfil dos brasileiros. É importante destacar que os pais reconhecem e elogiam essas propostas, ao considerá-las essenciais para o desenvolvimento pleno de seus filhos, principalmente em relação às famílias monoparentais. Todavia, os dados relativos à Ação Social Escolar (ASE) entre brasileiros e portugueses não apresenta discrepância gritante (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 70).

- e) Embora existam desafios à nível estrutural no que se relaciona acesso a trabalhos mais qualificados e acesso à habitação, a maior parte dos pais participantes demonstram que se sentem satisfeitos com a vida que levam em Portugal, destacando atributos como segurança, qualidade de vida, acesso a educação de qualidade, oportunidade de regularização do visto como atributos que contribuem para a permanência no país. Cenário oposto diz relação aos estudantes, que apontam demandas específicas no plano de adaptação a nova cultura.

Na próxima categoria, aprofundaremos nosso olhar para as dinâmicas sociais, e avançaremos na pauta de discussão para compreender de que modo as relações tecidas no plano social bem como a cultura do país de acolhimento tem impulsionado desafios/possibilidades para o tema da inclusão de brasileiros no âmbito social português.

5.2. Experiência, identidade e práticas culturais no contexto social

Tal qual a crítica proposta por Seyferth (2011, p. 56), quando delimita que, tradicionalmente, as pesquisas que versam sobre a experiência de migrantes têm se valido de questões relacionadas ao discurso meramente político e econômico como forma de análise da experiência dos sujeitos, esta investigação assume a relevância do estudo da dimensão cultural como indissociável para a compreensão desse processo multifacetado (Mills, 1982), dinâmico e em constante movimento, tendo em vista que “não há lugar sem homem, nem homem sem lugar” (Marandola Jr.; Dal Gallo, 2010, p. 409), o que por sua vez incorre na compreensão de que “migrar é sair do seu lugar, envolvendo processos de redefinições das territorialidades, que não são necessariamente sucessivos nem ordenados” (Marandola Jr.; Dal Gallo, 2010, p. 411).

Como já destacado ao longo desta tese, Portugal tem se constituído espacialidade de preferência de muitos brasileiros, que atribuem sentido a diversos aspectos ao tomarem a decisão de migrar.

Na presente pesquisa, os pais participantes pontuaram na questão 18 do inquérito por questionário que, dentre os fatores que motivaram a mudança do Brasil, destacam-se: a) obtenção de cidadania portuguesa (35%); b) oportunidade de usufruírem de maior segurança (29%); qualidade de vida para a família (25%); educação (11%). Já os estudantes, apontaram aspectos como a calma proporcionada pelo país, a tranquilidade, e a qualidade de vida como atributos positivos no que diz respeito a percepção de mudança. Tais dados oportunizam o dimensionamento das perspectivas sociais dos participantes.

Como pode ser observado, reforça-se a compreensão de que tem se consolidado nos últimos anos⁹⁹, um panorama de auferição do título de cidadania portuguesa a brasileiros, o que representa em termos socioeconômicos, a oportunidade de livre circulação pela Europa, e mesmo a dispensa do visto para os Estados Unidos (considerado por muitos migrantes nação destino de sua trajetória) (Pereira; Siqueira, 2013), onde por meio da articulação da política bilateral portuguesa,

⁹⁹ De acordo com o relatório produzido pela Agência para a Integração, Imigração e Asilo (AIMA), apenas no ano de 2023, foram solicitados 66.943 pareceres de nacionalidade, dos quais 55.784 foram emitidos pareceres. Desse total, 54.864 foram positivos e 920 negados. O Brasil destaca-se como nação mais representativa desse total, com 26.591 pedidos de nacionalidade portuguesa aprovados (AIMA, 2023, p. 14).

associada a demanda por regularização migracional, articula-se um cenário no qual os brasileiros têm utilizado tal estratégia para moldar sua sociabilidade, e, portanto, se estabelecer fora de seu país de nascimento.

Para a mãe #5, *“Portugal ainda é um dos países facilitadores de você conseguir essas coisas [...] de você alcançar seus objetivos. Principalmente em termos de documentação para que você possa caminhar pela Europa”*, e acrescenta que tal dinâmica é especialmente importante em se tratando de sua filha, pois com a documentação portuguesa, estende-se um tapete de oportunidades para a concretização do projeto de vida: *“a ***, já tem documentação, já tem cartãozinho de residência, ela já pode ir para outros países tranquilamente fazer intercâmbio. E, quando ela receber a nacionalidade, ela vai decidir se é aqui que ela quer permanecer”* (Trecho de entrevista concedida pela Mãe#5, Unidade de análise “Características sociodemográficas” – C3).

Para a mãe #2, que viveu na Irlanda, mas precisou sair do país em função da irregularidade do visto *“Portugal é basicamente a única opção. Quando você não tem cidadania europeia, é basicamente a única... Não a única opção, mas é mais fácil. Então foi por isso [que optou pelo país]”* (Trecho de entrevista concedida pela Mãe#2, Unidade de análise “Características sociodemográficas” – C3).

A mobilidade dos sujeitos, pela Europa se faz sentida pelos serviços administrativos da escola, sendo ilustrado pelo Diretor #2 essa dinâmica:

O que está a acontecer também é que o que é que eu sinto mais recentemente que nós servimos como uma plataforma diretoria para que depois vocês entram para a Europa. *Eu tenho aqui alunos que se matriculam aqui, chegam a Portugal, fazem as equivalências, estão matriculados e de repente quando nós nos apercebemos eles anulam a matrícula, já estão em Espanha, ou já estão em França, ou já estão em Itália, ou já estão no outro país europeu. Portugal tem se constituído enquanto espaço de trânsito para os brasileiros* (Trecho de entrevista concedida pelo Diretor #2, Unidade de análise “Características sociodemográficas” – C3).

Tais falas revelam por um lado o papel interveniente do sujeito, e nos auxilia, por outro, a pensar naquilo que Dubet (1994) define como sendo a lógica da estratégia, na qual os sujeitos agem de maneira deliberada para auferir possibilidades de enfrentamento aos dilemas tendo em vista que “uma ação não pode ser apenas definida pelas orientações normativas e culturais dos actores” tendo em vista que se compreende atividade “[...] segundo o sentido que é visado pelo agente ou pelos

agentes” o que por sua vez “[...] se prende com o comportamento de outrem, em relação ao qual se orienta o seu desenvolvimento” (Dubet, 1994, p. 110).

Para Giovanni (2011) tal relação significará que a lógica da estratégia em Dubet (1994) posiciona a necessidade do estabelecimento de uma “racionalidade das ações em função dos objetivos, recursos disponíveis, interesses e posições do ator” (Giovanni, 2011, p. 96).

A segurança é identificada como importante para um grande contingente dos participantes (tanto os pais quanto os estudantes), tanto que, na questão 19, ao ser solicitado que demonstrassem em três palavras os “melhores aspectos de Portugal”, enfaticamente, 87% dos pais participantes elegeram tal construto como o primeiro a ser observado na dinâmica social portuguesa, e 48% dos estudantes apontaram o mesmo. Para o pai #1, oriundo do Rio de Janeiro:

Quando eu cheguei lá na região dos Lagos, era um paraíso, né, e aí o tráfico começou a migrar do Rio de Janeiro pra região dos Lagos. Aí eu fui vendo essa migração nascer, crescer, brotar, dar frutos, [...] aí meus filhos crescendo, eu tenho duas menininhas, eu tenho já uma filha que mora nos Estados Unidos, ela tem 26 anos, e aí nós íamos pra lá, só que aí eu pensei em custos, e pra relacionar a língua com as crianças, isso aí é mais fácil em Portugal, porque eu ia embaralhar a cabeça das crianças, porque eu morei 3 anos no Paraguai, aí a alfabetização das crianças foi tudo em espanhol, aí eu falei, [...] não, é melhor eu vou parar em Portugal, que a língua é mais tranquila, as crianças não vão sofrer tanto, aí eu vim, aí eu já tô aqui tá fazendo 3 anos, mas o meu único objetivo foi educação, ponto, educação (Trecho de entrevista concedida pelo pai#1, Unidade de análise “Estratégias de adaptação” – C1).

Fica claro, nesse sentido, que a escolha por Portugal se baseou na necessidade de proporcionar uma vida melhor para seus filhos, distante da realidade marcada pela criminalidade. Além disso, o pai entrevistado reforça a compreensão sobre a dinâmica de escolha de Portugal como espacialidade “propícia” para a migração brasileira em contraposição a ideia inicial dos Estados Unidos.

Este fato é corroborado por uma das entrevistadas, a diretora #1, que apregoa que tem percebido, dentre o perfil de pais atendidos pelo agrupamento, que uma das necessidades se ancoram na tônica da segurança, e salienta que “*por exemplo, eu já falei com uma mãe que é advogada e o pai também tem um escritório de advogados que trabalham online e, portanto, preferiram vir para Portugal*”, uma vez que, a partir desse processo migratório a família identificava como necessidade uma vida mais pacata, onde “[...] as criança andam tranquilamente pela cidade, não é? Não há

problemas. Na cidade onde estavam havia alguma insegurança” (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #1, Unidade de análise “Contexto organizacional” - B1, grifo nosso).

Logo após a identificação da segurança como atributo importante, aparecem elementos como qualidade de vida e educação como aspectos preponderantes que motivaram o processo migratório dos participantes.

Ao discorrer sobre a dinâmica da qualidade de vida, a mãe #1, pontuou ao longo da entrevista que tal demanda é influenciada pela diferença entre as culturas, uma vez que no Brasil estamos acostumados a um ritmo que a participante considera como sendo “muito aligeirado”.

Assim, destaca que a sociedade brasileira tem formatado pessoas cada vez mais ansiosas, e acrescenta que tal processo também reflete nas crianças pois *“a gente tá sempre correndo pra cá, pra lá, leva busca [...], isso que Florianópolis ainda é uma cidade que tem um pouco de qualidade de vida, né? Eu imagino nas outras. Mas mesmo assim a gente vive numa tensão muito grande o tempo todo”* (Trecho de entrevista concedida pela Mãe#1, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” – A2).

A participante assevera para o fato de que acredita que *“a qualidade de vida tá muito mais vinculada a essa tranquilidade do país do que realmente é o poder de compra. Porque em relação ao Brasil, por exemplo, assim, pequenos luxos, assim, por exemplo, de ter uma faxineira... Não, aqui não tem, não tem nada disso”* (Trecho de entrevista concedida pela Mãe#1, Unidade de análise “Características sociodemográficas” – C3).

Para o estudante #1, a noção de um país que oportuniza contato com aspectos da vida rural, e a presença de múltiplas vilas pequenas, mesmo na região de Lisboa, é fator de destaque, asseverando para o fato da qualidade do clima, que considera muito agradável em relação à sua vivência anterior na cidade de Salvador.

Essa noção também é compartilhada pela mãe #5, que assevera para o fato de que sua qualidade de vida é muito melhor em relação ao Brasil. A participante relata que é “outro nível. Mesmo doente, de baixa, recebendo menos, a gente consegue viver sem perrengues, né? Comer, passear sem perrengues algum” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #5, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” – A2). Essa interpretação é compartilhada por sua filha, a estudante #5, que salienta aspectos como acesso a alimentação de qualidade a preços mais baixos

que aqueles praticados no Brasil como aspecto de grande importância e que influencia, de maneira decisiva, na percepção de qualidade de vida.

Para o estudante #3, a realidade portuguesa contrastava muito com sua experiência de vida na cidade de Piracicaba, uma vez que, ao residir no Norte de Portugal, tinha acesso a praias de maneira muito próxima de sua casa, e destaca que, se pudesse escolher, “[...] eu acho que eu não voltaria para cá ... só para ver a família”. (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” – A2).

Aspectos que atribuem sentido à qualidade de vida, de acordo com os participantes, se ancoram no eixo do contato com a natureza, bem como na oportunidade de vivenciar uma realidade mais pacata, e, portanto, menos atribulada do que aquela vivenciada no Brasil.

Essa indicação corrobora com os dados apresentados por Reis e Ramos (2012) que demonstram que, dentre os 120 migrantes brasileiros entrevistados em Lisboa, a maioria avaliava sua qualidade de vida como "boa" ou "muito boa", com destaque para o domínio físico, que teve a maior média (4,01). Esse resultado reflete a percepção positiva sobre aspectos como saúde física, mobilidade e energia.

No entanto, o domínio que explorava a satisfação com aspectos relacionados às condições de moradia, transporte e acesso a serviços de saúde, fatores cruciais para o bem-estar de imigrantes foi o que obteve a menor média (3,51) (Reis; Ramos, 2012, p. 40-41).

A questão 20 do inquérito por questionário reflete esses dilemas, uma vez que, ao serem questionados a respeito das “maiores dificuldades/aspectos negativos” experienciados no país, os participantes tiveram a oportunidade de expor alguns dos dilemas que são vivenciados, e que causam intempéries no processo de inclusão.

Por meio da análise da devolutiva dos respondentes, foram organizadas categorias de palavras/expressões que mais se repetiram ao longo da exposição dos sujeitos, sendo que, por meio da contagem das ocorrências, pode-se formular compreensão acerca do processo de inclusão dos brasileiros na sociedade portuguesa.

Desse modo, entre os pais, as categorias que mais se repetiram tiveram relação com quatro aspectos: a) xenofobia/preconceito social; b) baixos ordenados; c) dificuldade no que se relaciona ao preço dos arrendamentos; d) dificuldade para a concretização de processos burocráticos. O quadro abaixo reflete essa dinâmica:

Quadro 10 – Excertos de falas selecionadas dos participantes da pesquisa (inquérito por questionário) no que se relaciona as principais dificuldades encontradas no processo de adaptação cultural.

Transcrição literal
<i>Preconceito, ordenado muito baixo, e muito trabalho.</i>
<i>Xenofobia, discriminação, idiomas</i>
<i>Moradias, salários, socialismo</i>
<i>Salários, transporte e só</i>
<i>Saúde, salário e habilitação</i>
<i>Mentalidade retrógrada</i>
<i>Xenofobia, precariedade no trabalho</i>
<i>Moradia, xenofobia, saúde</i>
<i>Burocracia, menos tecnologia, horário dos comércios</i>
<i>Acolhimento, frieza, preconceito</i>
<i>Apatia, temperaturas extremas, desinformação</i>
<i>Ser imigrante, trabalho, adaptação</i>
<i>Burocracia, falta de informatização e locais fechados para o almoço</i>
<i>Arrendamento</i>
<i>Aceitação baixa, difícil convívio, falta de empatia</i>
<i>Xenofobia, arrendamento caros, horas de trabalho</i>
<i>Arrendamento, cultura e burocracia</i>
<i>Prosperar, Organizar finanças, preconceitos.</i>
<i>Xenofobia, racismo e exclusão.</i>
<i>Arrendamento caro, demora para conseguir documentos (SEF), serviços médicos insuficiente</i>
<i>Baixo salário, arrendamento caro, dificuldade no processo de legalização.</i>
<i>Baixo salário e casa para alugar é cara e difícil de conseguir</i>
<i>Moradia com valor de arrendamento compatível com o salário</i>
<i>Ser brasileiro</i>
<i>Comida, salário baixo, instabilidade emprego</i>
<i>Preconceito, ignorância, portugueses se sentem melhor de que qualquer outro principalmente dos brasileiros</i>
<i>Muita burocracia, desencontro de informações.</i>
<i>Interação social, esclarecimentos em setores públicos, inflexibilidade</i>
<i>Poucas ofertas de emprego em áreas específicas, baixos salários e dificuldade de arrendamento.</i>
<i>Salário-mínimo Preço dos arrendamentos Preço da energia elétrica</i>
<i>Arrendamento caro, xenofobia, alguns aspectos culturais</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os dados extraídos das falas dos pais participantes refletem os desafios enfrentados pelos brasileiros migrantes em Portugal no processo de adaptação cultural. As maiores ocorrências identificadas – xenofobia/preconceito, salários baixos, dificuldade de arrendamento e burocracia – apontam para uma complexa rede de fatores que dificultam a inclusão desses migrantes na sociedade portuguesa, revelando a percepção em torno de obstáculos estruturais e socioeconômicos.

Já em relação aos estudantes, observou-se que o tema do preconceito na escola se faz presente em tal dinâmica, mas com um volume menor de respondentes: 19, o que pode nos sugerir formas de adaptação melhor desenvolvidas no plano organizacional em relação àquele vivenciado pelos pais no âmbito societário (aspecto este que será analisado em profundidade na próxima categoria de análise). Fator

inverso tem relação com a percepção dos estudantes em torno da inclusão, onde 47 sujeitos apresentaram dinâmica mais desafiadora, seguida de dificuldade da compreensão da língua, 23, e 11 outras diversas ocorrências que foram acopladas na alcunha “outros”.

Dessa forma, a análise comparativa entre pais e estudantes revela que, embora igualmente enfrentem desafios no plano das relações, os processos de exclusão e inclusão, de acordo com a percepção dos respondentes, variam conforme o contexto (escola ou sociedade), o que exige diferentes abordagens para essas populações.

Tais interpretações vão ao encontro dos resultados evidenciados por Reis e Ramos (2012), que ressaltam que as dificuldades enfrentadas pelos migrantes no processo de adaptação ao novo contexto social e cultural refletem dinâmicas que, por vezes, são excludentes, e estão interligadas a questões relacionadas com a adaptação a novas normas sociais e culturais, a perda de redes de apoio no país de origem e o enfrentamento de novas barreiras, como o acesso a serviços públicos (Reis; Ramos, 2012, p. 39-42).

A desigualdade nas percepções de qualidade de vida entre homens e mulheres também é um ponto importante. De acordo com os dados obtidos por Reis e Ramos (2014), as mulheres brasileiras em Portugal tendem a avaliar sua qualidade de vida de maneira mais positiva em domínios como saúde e relações sociais, enquanto os homens avaliam melhor os domínios físicos e psicológico (Reis; Ramos, 2012, p. 39-42), fator corroborado pela mãe #5, ao perspectivar a respeito do tratamento de câncer que tem realizado pelo sistema de saúde português:

Embora a gente também tenha crise em relação a médicos, porque o pessoal faz a faculdade e vai embora para outros países, que ganha muito mais, porque Portugal consegue ser o menor salário da Europa, né? Então, é difícil encontrar médicos. Porém, eles têm uma... uma organização de saúde mais equilibrada do que no Brasil. Se eu estivesse aí no SUS, eu ainda estaria fazendo os exames. De imediato que foi diagnosticado, eu já fiz tudo, com toda a segurança, já fiz cirurgia, já fiz quimioterapia, e agora estou fazendo radioterapia. Inclusive, eles têm aqui a liberação da imunoterapia, que no Brasil não se consegue porque o seu medicamento é muito caro. E aqui é tudo dado gratuitamente, né? Para pacientes crônicos. Mas eu estou recuperada [risos]. Já estou com um cabelinho e já estou tudo. Mas eu tive toda a assistência da freguesia onde eu moro, da SNS, que a gente faz a contribuição, né? (Trecho de entrevista concedida pela Mãe#5, Unidade de análise “Políticas nacionais de inclusão ao imigrante” – A3).

O direito à saúde em Portugal para os migrantes é garantido pelo Serviço Nacional de Saúde (SNS), um sistema universal que assegura o acesso a cuidados

de saúde de qualidade para todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade, condição socioeconômica ou situação de migratória (Portugal, 2019).

O SNS opera sob os princípios de universalidade, equidade e solidariedade, e sua atuação se baseia na legislação nacional promulgada por Portugal, dentre eles, se destacam: Lei de Bases da Saúde (Lei n.º 95/2019), que ratifica os princípios de universalidade e equidade do SNS; Decreto-Lei n.º 135/99, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei n.º 113/2011), que estabelece o acesso aos migrantes ao sistema de saúde, desde que apresentem comprovante de residência, ou no caso de indocumentados, um comprovativo da situação de emergência ou vulnerabilidade; Portaria n.º 25360/2001: ratifica a importância do tratamento de saúde aos indocumentados.

Como se percebe, tanto pela fala da mãe #5 quanto pela legislação, Portugal possui um robusto aparato social que garante, de maneira efetiva, o tratamento de migrantes em seu sistema de saúde, ratificando-se, assim, condições tanto de acesso quanto de igualdade. Essa especificação se articula como atributo que reforça o sentimento de qualidade de vida dos migrantes, operacionalizando-se, assim, condições condignas para sua vivência.

Para a mãe #4, Portugal oferece a oportunidade de ter acesso a bens e serviços que no Brasil não teria, em função do baixo ordenado de seu país de origem, e destaca também questões relacionadas com mobilidade (acesso a outros países), mas problematiza, ao dizer que, muito embora reconheça que possui maior poder de compra em Portugal, sua qualidade de vida está longe do esperado em função do trabalho que desempenha atualmente, ressaltando, desse modo, a pertinência de tal constructo:

No Brasil eu tinha o meu trabalho, eu trabalhava na minha área, no lugar em que eu gostava, naquilo que eu dediquei a minha vida toda estudando. Passei 5 anos estudando, indo para o congresso, escrevendo artigos, fazendo tudo. [...] Então, assim, eu trabalhava na minha área. [...] Eu não recebia mal, claro, eu não comprava com facilidade as coisas que eu compro hoje. Isso aqui é fato, aqui o salário mesmo sendo menor, o poder de compra é maior, é muito maior. [...], mas para mim, eu acho que a minha qualidade de vida, de trabalho, em relação ao trabalho que eu tinha no Brasil e o trabalho que eu tenho aqui, para mim o Brasil era melhor (Trecho de entrevista concedida pela Mãe#4, Unidade de análise “Características sociodemográficas” – C3).

A participante demonstra que, a percepção de qualidade de vida extrapola atributos como segurança, oportunidade de acesso a bens, serviços ou mesmo

espacialidades. Reconhece a importância de tais aspectos, mas vai além, ao demonstrar sua angústia pela falta de oportunidades em seu campo de atuação, uma vez que atuava como professora no Brasil.

Nessa direção, Oltramari (2023) *et al.*, destacam que as relações de trabalho impactam diretamente na sociabilidade dos sujeitos, e, portanto, na percepção que estes atribuem à qualidade de vida, e são interferidas por recortes de redes, classe e gênero, e destacam que o trabalho para migrantes em Portugal vem se estabelecendo, de longa data, como campo no qual se destacam dinâmicas marcadas por trabalhos “[...] precários, mal pagos e informais, em especial na construção civil, hotelaria, alimentação e serviço doméstico” (Oltramari *et al.*, 2023, p. 53).

No campo simbólico, o trabalho opera e conduz as relações sociais, ratificando a ideia incorporada sobre o que é ser migrante internacional (Sayad, 1998, p. 63). Como já destacado na categoria de análise anterior, a dinâmica laboral em Portugal é marcada por baixa especialização, o que por sua vez, ratifica os achados de pesquisa de Fernandes; Peixoto e Oltramari (2021), quando salientam a respeito da pauperização daquilo que convencionaram como a quarta onda migratória de brasileiros em Portugal. Todavia, há um grupo de profissionais muito desejado no país, nomeadamente os engenheiros e trabalhadores da área de tecnologia.

É importante destacar que, aliada a natural especialização desejada para o exercício da função, os salários de profissionais da tecnologia da informação (T.I) varia entre 1.400€ a 3.000€, e segundo o Instituto Nacional de Estatística, a média mensal “do salário bruto no país no 2º trimestre de 2022 fechou em 1.439€. Portanto, um profissional de Tecnologia da Informação ganha no mínimo, a média do país, mas pode ganhar até o dobro” (Tostes, 2022).

Mas, mesmo o fato de alguns destes brasileiros estarem inseridos em dinâmicas socioeconômicas mais favoráveis, e atuarem em setores considerados mais competitivos e especializados, isso não os isenta de serem interpelados e questionados a respeito de, entre outros atributos, terem de fato poder de compra e pertencimento a espacialidades consideradas destino de classes mais abastadas em Portugal. O relato de uma das entrevistadas, esposa de um profissional da área de tecnologia, aprofunda essa problemática, ao salientar que:

[...] imagina, meu marido, às vezes, é muito confundido com o cigano. Ele é gordinho, tem o cabelo grande, a barba grande. E já chegou de tipo, segurança seguir. E quando ouve o sotaque de que a gente é brasileiro, eles,

tipo, ficam tranquilos enquanto há isso. Ou já chegou da gente, por exemplo, chegou numa loja e a mulher pediu o documento, meu marido perguntou, você tem um passaporte? Naquela ideia de tipo, todo brasileiro vem para cá ilegal. Então, tem o passaporte, tem o cartão, você quer? Sabe? Mas, assim, nada muito assim, tipo, “aí, volta para o teu país”. Coisas assim que eu já ouvi muitas pessoas dizendo que já sofreram. Por exemplo, isso aí a gente não está sofrendo nem eu, nem minha filha, nem... Isso, de fato, não. Talvez, tipo, pelo local, pelos lugares que a gente frequenta, as relações que a gente... As pessoas não têm isso, sabe? (Trecho de entrevista concedida pela mãe #4, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

A partir dessa fala é possível constatar que, embora fortemente ancorada na ideia de classe econômica, a divisão social passa por determinantes estéticos e legais. Estéticos, pois ao delimitar no imaginário a ideia de brasileiro, subte-se um protótipo de pessoa e comportamento que “por certo” definirá o modo de ser/agir.

Legal, pois o crivo para análise de pertencimento equivale a necessidade de “provar” que de fato está imerso em um grupo social e que se encontra no respectivo respeito às leis do país (Sayad, 1998).

Para Seyferth (1995, p. 191-192), o conceito de minoria articula-se pela fusão de duas fronteiras grupais: inclusão e exclusão, sendo que as crenças delimitadas a respeito do perfil dos sujeitos expressam acolhimento ou não. Embora faça uma análise a respeito do plano brasileiro, mais especificadamente em relação as comunidades germânicas no sul do país, as reflexões da autora são expressivas para a conjuntura de análise aqui disposta, ao delimitar que:

[...] a associação entre raça, ocupação e posição social – que remete também ao passado escravo – torna difícil ignorar o critério de origem racial (apesar das nuances possíveis do esquema classificatório fenotípico). O peso da classificação pela “aparência” no delineamento das identidades raciais no Brasil (que afeta até mesmo algumas identidades regionais) foi assinalado por Oracy Nogueira quando estabeleceu uma tipologia sobre preconceito, comparando os casos americano e brasileiro. Qualificou o preconceito brasileiro como “de marca” e o americano, “de origem”, justamente para mostrar que, no Brasil, os critérios de discriminação são baseados na aparência (fenótipo), enquanto nos Estados Unidos o que se pesa é a ascendência” (Seyferth, 1995, p. 194-195).

A autora reconhece, entretanto, que essa justaposição não pode ser encarada de maneira dicotômica, nem rígida, pois no caso brasileiro, acentuam-se, por vezes, relações que remetem às questões relacionadas à aparência e a descendência.

Nessa direção, segue argumentando que “[...] a mobilidade social ascendente não apaga por inteiro as marcas raciais mais óbvias, nem mesmo quando elas podem desaparecer por obra da natureza ou da tecnologia” (Seyferth, 1995, p. 194-195).

Não surpreende, por certo, que tal noção possa ser generalizada no plano português, uma vez que se funde, na compreensão daquilo que se convencionou a delimitar como migrante, a tônica hierárquica de “origem” e “marca” como atributos distintivos daqueles os quais o Estado definirá como pertencente ou não, sendo esta noção compartilhada, ratificada ou repudiada pela sociedade na qual esses sujeitos estão inseridos.

Quijano (2005) argumenta que a colonialidade do poder se manifesta na classificação social básica do mundo pela ideia de raça e identidade racial, (Quijano, 2005, p. 117), o que reafirma as dinâmicas de exclusão e inclusão por meio de marcadores fenotípicos e culturais. No caso discutido, tanto no Brasil quanto em Portugal, podemos identificar que o conceito de “marca” está diretamente ligado à colonialidade, que submete o corpo do migrante ou da pessoa racializada à constante verificação e delimitação de seu pertencimento a uma determinada categoria social, associada a privilégios ou marginalizações.

Outra mãe ouvida pela pesquisa, também esposa de um profissional da tecnologia em Portugal, assevera para o fato de que há tratamento diferenciado, e que por vezes, se mostra evidente, ressaltando que:

[...] É o que eu te falei, muitas vezes não tem como provar, mas a rispidez, a forma como se fala, como se olha, a falta de tato, [...] porque aqui também tem uma comunidade de experts, de pessoas de outros países. Eu vejo no dia a dia, quando eu saio com o pessoal, como as pessoas de outros países são tratadas se é da Inglaterra, é da Holanda, e me tratam completamente diferente estando juntos deles. Então, acho que não é uma questão só de burocratização, mas de pessoas (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Características sociodemográficas” - C3).

Ou seja, mesmo possuindo um salário muitas vezes acima da média para os próprios nativos, desempenhar função altamente especializada no domínio da área da tecnologia, e mesmo ocupando espacialidades privilegiadas, a participante demonstra que o tratamento social é diferente em função do atributo da nacionalidade, sendo perceptível que o mesmo não é equivalente para outros profissionais oriundos da Europa. Ou seja, segundo a mesma: “*onde você está, se você for brasileiro, você é*

brasileiro, para o resto é sua vida. Isso é um fato” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” – A2).

Ainda, a entrevistada associa essa cultura de tratamento ao brasileiro em função daquilo que é mostrado pelo nosso país, uma vez que “*O Brasil mostra o carnaval, o Brasil mostra as mulheres peladas, o Brasil mostra... É isso*” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” – A2).

Todavia, é preciso expandir essa percepção, uma vez que, muito embora haja a veiculação de um Brasil exótico, que se entrelaça na compreensão de uma sociedade sensual (Cunha, 2003), o paradigma cultural a respeito do “ser brasileiro” em Portugal vai além, reforçando-se a necessidade de se aprofundar essa compreensão.

A partir de dossiê que teve por intuito problematizar a obra de Abdelmalek Sayad, Miles Reding (2019) da Northwestern University, analisa as exclusões estruturais que se processam no plano social, delimitando a partir dos conceitos enfatizados pelo autor argelino, possibilidades analíticas para o enfrentamento.

Assevera-se, assim, o conceito da rotulação daqueles que não fazem parte do Estado-Nação, na qual, de acordo com Reding (2019) se perpetua uma lógica excludente que tem filiação com a crítica neorrepública da migração proposta por Sayad (Reding, 2019, p. 23).

Nessa acepção, o conceito de “ser natural” a dada sociedade formaliza uma lógica de exclusão que interfere de maneira direta na forma como as sociedades de acolhimento acolhem ou não os migrantes, principalmente aqueles oriundos das antigas colônias, tendo em vista que “Sayad procurou provar que ‘a colonização de ontem e a imigração de hoje’ moldaram, fundamentalmente, a relação entre imigrante e Estado-nação” (Reding, 2019, p. 23).

Nesse sentido, ao traçar delimitação paralela com relação ao colonialismo e o tratamento dos migrantes, o autor demonstra que o processo de descolonização não foi, por si só, suficiente para romper com dinâmicas de dominação e subjugação no plano social, tendo em vista que muitas destas ainda se repetem, ou se aperfeiçoam, apregoando-se, assim, lógicas de marginalização e consequente exclusão.

Desse modo, Reding reconstrói a sistemática obra de Sayad ao propor que o autor “insistiu que, à luz dessas circunstâncias, antagonizar comunidades imigrantes parece inerentemente injustificado... esses comportamentos podem ser explicados se

os vemos como os efeitos da estigmatização sistemática” (Reding, 2019, p. 31), o que por sua vez pressupõe compreender que tal estigmatização é reflexo de estruturas sociais excludentes que se associam a migração como fator negativo, atribuindo uma visão de “alienígenas” (Seyferth, 2005, p. 8) a estes sujeitos.

Para Reding (2019), ao reforçar esse paradigma, perpetua-se contínua marginalização onde há uma “dupla ausência”, onde não são completamente aceitos em seus países de origem, nem no país de destino.

Embora Sayad problematize a realidade francesa, que apregoa por meio dos valores do universalismo, igualdade e laicidade as bases de construção de sua sociedade, observa-se que tal estrutura perpetua práticas que excluem e reforçam a persistência de estigmas e discriminação contra migrantes, o que por sua vez, revela tensões e exacerba a divisão social.

Tal debate enseja a denominação daquilo que Sayad veio conceber como sendo “consenso neorrepblicano” (Reding, 2019, p. 7), que mascara os dilemas sociais e busca unificar a identidade de migrantes e “naturais” sem, contudo, problematizá-la. De acordo com Reding (2019) “Sayad resistiu vigorosamente a essa estrutura analítica e, em vez do paradigma neorrepblicano de seus colegas, analisou o comportamento da “segunda geração” dentro de uma estrutura anticolonialista” (Reding, 2019, p. 28)

Essas tensões se processam na dinâmica social, e por vezes, demonstra-se a partir de falas, gestos, comentários, que incitam uma ideia negativa atribuída a dada nacionalidade. Em relação a isso, a mãe #1, relata que:

Esses dias eu faço natação, né? Aí eu estava num vestiário, assim, tomando banho, e aí uma senhora falou que o problema de Portugal eram os brasileiros, que as prisões estavam lotadas de brasileiros, que os brasileiros estavam chegando aqui e estavam trazendo a criminalidade para cá. (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise “Contexto interacional” - B2).

Em relação a dinâmica dos reclusos em Portugal, do total geral entre nacionais e estrangeiros, o país registrava ao final de 2022, 14,3 mil pessoas nas prisões, sendo que, desse total, 1990 (ou, 15,3%), eram constituídos por estrangeiros. Desse total de estrangeiros, a nacionalidade com maior taxa de presos em Portugal é a de Cabo-verdianos, que representa 24,6%, logo depois, o Brasil, 23,8 (Oliveira, 2023, p. 293-297).

Nesse sentido, a menção de que as prisões portuguesas estão cheias de brasileiros é incorreta pois, embora esta nacionalidade apresente taxas expressivas, a maior parte dos prisioneiros são, como demonstram os dados estatísticos, compostos por nacionais, e depois pelos nacionais de Cabo Verde.

A extrapolação de dinâmicas nas quais a imagem do brasileiro é frequentemente questionada, ou associada a elementos que tem conotação perniciosa é relatado por uma das entrevistas, que acentua que:

Já teve uma vez que uma senhora que eu conheço também, conheço de vista. Na verdade, ela costumava, toda vez que ela me via, ela costumava falar assim, nossa, está escuro aqui. Nossa, escureceu. Está escuro aqui. Só depois, de muito tempo, acho que uns dois, três meses, que eu fui entender que, na verdade, não estava escuro. Era verão. Era, na verdade, eu, porque eu entrei no estabelecimento e tal (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise "Contexto interacional" - B2)".

Além disso, um dos entrevistados reforça esse sentimento, ao denotar que ofensas relacionadas com a cor já ocorreram, demonstrando que *"tinha aquelas brincadeiras, ah, você é brasileiro? Aí eu, é, sou. E, ah, aí fica, ah, chamam você de macaco. Aí é meio complicado"* (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #1, Unidade de análise "Contexto interacional" - B2)". A respeito da dinâmica escolar, a mãe #3 relata que:

teve uma vez que um amiguinho falou assim pra ele [filho]: "olha, a gente vai fazer um passeio" ao que ele respondeu: "Aí, vamos fazer um passeio pra onde?" Nós vamos pra sua terra, pro Brasil. Vamos? E ele não entendeu... aí ele falou assim pra mim, eu acho que o povo vai pro Brasil, porque falaram que eu ia pro Brasil. Eu falei, não, você não vai. Então, assim, é aquela coisa. Agora, o meu menino, ele tá assim. Como ele não entende, ele acha que tudo é brincadeira e tudo mais, ele não entendeu. Eles são diretos. Eles são desse tipo, assim mesmo. Então, pra ele, a dificuldade maior foi essa coisa de ser direto. Porque os meninos brasileiros, eles chegam, conversam, aquela coisa mais latina (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise "Contexto interacional" - B2)".

Ao serem questionados na pergunta 41 do inquérito por questionário a respeito da percepção que tinham sobre a imagem que era associada ao migrante brasileiro, 72,7% dos pais afirmam que consideram que a imagem do brasileiro é representada em um ideário de desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem, 60,47% dos estudantes concordam com essa afirmação, sendo que o cenário muda em relação aos

portugueses, quando apenas 14,3% dos professores e 10% dos diretores de agrupamento corroboram essa ideia.

Já em relação a percepção de que haja um possível senso de integração entre culturas e respeito à diversidade protagonizada pela inclusão de imigrantes brasileiros na sociedade brasileira, apenas 21,2% dos pais concordaram com tal afirmação, 25% dos estudantes; 50% dos professores e 55% dos diretores.

Por fim, em relação a percepção de um ideário social marcado por apatia, no qual a presença de brasileiros não altera de maneira significativa aspectos da cultura portuguesa, 6,1% dos pais concordaram com tal ponderação, seguidos por 25% dos estudantes, 35,7% dos professores, e 35% dos diretores.

É interessante perceber que as taxas mais críticas em torno da percepção da migração venham dos próprios migrantes, sendo que os nacionais, não atribuem relevância ao constructo da desconfiança e da desintegração social, passando uma imagem de que há um senso de equilíbrio social.

A percepção dos portugueses ouvidos é importante, pois vem a reforçar a compreensão de que, muito embora em termos metodológicos a análise da experiência de migrantes tenha vindo a se complexificar e apresentar dinâmica mais crítica, não raro, observa-se ainda postura problemática no que se relaciona a vinculação de um suposto consenso na construção do imaginário do migrante.

Exemplo disso tem relação com a pesquisa proposta por Souza e Gonçalves (2015) que a partir da articulação de 40 entrevistas (20 com brasileiros e 20 com portugueses) concluem que a “integração” e “aculturação” são elementos primordiais no que se relaciona a ambos os grupos de participantes.

Para as autoras, tributárias do método de aculturação proposto por J. Berry, que apresenta em sua dimensão de contacto intercultural as estratégias de “(a) assimilação, (b) integração, (c) separação e (d) marginalização” (Souza; Gonçalves, 2015, p. 549), a percepção dos participantes é majoritariamente positiva¹⁰⁰, sugerindo a importância da comunicação intercultural como um dos fatores que correspondem a necessidade de integração na sociedade, acrescentando que “o contacto entre grupos, ao proporcionar experiências positivas, acentua a *percepção de semelhança*

¹⁰⁰ As autoras enfatizam, contudo, que a imagem da mulher brasileira é alvo de estereótipos associados à nacionalidade e ao gênero, o que por sua vez produz atitudes discriminatórias. Além disso, destacam que há desafios com outros grupos de migrantes que representam uma “ameaça simbólica” como romenos e africanos.

entre os membros de grupos diferentes” (Souza; Gonçalves, 2015, p. 549, grifo nosso).

É preciso, contudo, problematizar essa “percepção de semelhança” destacada pelas autoras, uma vez que reduz a simbologia dos migrantes àquilo que Santos (2016) destaca como sendo um paradoxo da “aproximação identitária” (Santos, 2016, p. 232), que reverbera na estrutura de um assimilacionismo cultural.

A questão do assimilacionismo, especialmente no contexto do pensamento de Abdelmalek Sayad, é refletida de forma profundamente crítica. O conceito, que implica na expectativa de que migrantes adotem completamente a cultura, os valores e as normas do país anfitrião, frequentemente carrega uma lógica de dominação subjacente. Reding (2019) detalha que Sayad argumenta que a assimilação, longe de ser uma via de emancipação, reforça a exclusão e a marginalização dos migrantes, particularmente daqueles oriundos de ex-colônias, como a Argélia. Falas como a da participante abaixo são representativas dos conflitos culturais expostos em função da perspectiva assimilacionista:

Ah, também já entrei em algumas discussões com portugueses por causa da língua. Teve uma que falou que os brasileiros estão vindo para cá e estão acabando com o tradicionalismo português da língua, que a gente vem para cá e a gente está mudando a língua deles. Então, em vários momentos do meu dia a dia, isso que eu não trabalho, né? Mas várias falas eu escuto [...] Ele disse, não, vocês que vêm para cá, vocês que têm que falar igual a gente, não a gente falar igual a vocês. Nesse sentido. Então, são várias situações que vão acontecendo, que a gente vai tomando consciência até depois do que acontece, né? Que foi mesmo uma situação de xenofobia (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise “Contexto interacional” - B2).

Na mesma direção, ao abordar o forte nacionalismo brasileiro e sua constante intervenção na construção das colônias germânicas no Brasil, Giralda Seyferth (2011) avalia que o assimilacionismo, oriundo da ideia de *melting-pot*¹⁰¹, estrutura uma dimensão cultural que pressupõe que para que os migrantes possam ser aceitos estes devem abandonar suas identidades culturais, rendendo-se ao *ethos* dominante, destacando que “a identidade (étnica) permite associar o indivíduo, ou o grupo, a um passado, uma raça, uma cultura compartilhada, suscita sentimentos de pertença, mas

¹⁰¹ De acordo com o Nation Museum of American History “Melting Pot” is a term that was used to describe Americanization in which immigrants adopt American culture and abandon culture from their home country. Modern terms include “salad bowl” or “mosaic” or “kaleidescope” in which different cultures mix but retain distinction”.

Disponível em: <https://americanhistory.si.edu/collections/nmah_1050823>. Acesso em 25 set. 2024.

o interesse comum também une, permitindo laços concretos de comunidade” (Seyferth, 2011, p. 55). Na esteira da autora, Cavalcanti e Simões (2014) destacam que:

Diante dessa realidade migratória surgem programas de integração e modelos de recepção de imigrantes com o objetivo de melhor “acolher” aos imigrantes provenientes do chamado “sul global”. O modelo assimilacionista tem na França o seu maior expoente. Brubaker (1992) argumenta que a ideia de assimilacionismo tem a sua origem no contexto francês a partir da formulação da lei de nacionalidade francesa no século XIX que tem no seu bojo uma suposição fundamentalista que consiste na afirmação que a igualdade jurídica formal dentro das esferas da república pressupõe uma homogeneidade e horizontalidade em termos de identidade cultural (Cavalcanti; Simões, 2014, p. 155).

Essa visão eurocêntrica, que considera a cultura francesa universalista, reflete uma continuidade do pensamento colonial, no qual as culturas não europeias eram vistas como inferiores e necessitavam ser “civilizadas”. De acordo com Reding (2019), Sayad critica esse processo como uma forma de “anexação”, onde o migrante é assimilado pela força e sua identidade cultural é subordinada à cultura dominante.

Para Reding (2019) ao analisar o problema central do assimilacionismo, sob a ótica de Sayad, expõe que se trata de um desafio que não impõe verdadeira inclusão social aos migrantes e menciona os problemas relacionados a “integração” por meio do processo de naturalização, onde os migrantes não se tornam “iguais”, mas constituem-se, ainda como “outros”, mesmo tendo acesso a bens de consumo, mesmo respeitando as regras da sociedade de destino/circulação. Tal dinâmica, de acordo com o autor, está relacionada com o fato de que a cidadania está restrita apenas aos “naturais”. Desse modo, de acordo com ElHajji e Escudero (2020):

[...] o fenômeno migratório contemporâneo não pode ser apreendido fora do quadro histórico geral que o provoca e lhe dá forma, fora das relações de poder entre as nações ou sem considerar que os países mais ricos e mais fortes (os antigos colonizadores e atuais donos do capital transnacional) são os mesmos que formatam os discursos éticos e políticos que regem a atual ordem mundial (ElHajji; Escudero, 2020, p. 164).

Nessa direção, a percepção de semelhança, proposta por Souza e Gonçalves (2015) reverbera na encucação desse processo assimilacionista, que ignora as questões estruturais que contribuem para a desigualdade e a exclusão dos migrantes.

Dubet (2001) colabora com essa discussão ao propor que, muito embora a ideia de integração passe a mensurar o imaginário colonizador, é crível observar que “[...]”

não impede que uma forte segregação se instale com a formação de zonas de exílio étnicas nos bairros mais pobres e, sobretudo, com a demonstração patente da segregação e do racismo nas esferas da moradia e do emprego” (Dubet, 2001, p. 11).

Na questão 34 do inquérito por questionário (não obrigatória), 29 professores e 4 diretores de escola tiveram a oportunidade de aprofundar, por meio de uma abordagem qualitativa, o ideário que marca a imagem dos estudantes brasileiros e suas famílias em Portugal. Em relação aos diretores, três destacaram que “não havia nada a se referir”, e um destacou que a maior dificuldade que sentem no processo tem relação com a chegada tardia dos estudantes em Portugal, visto que muitos acessam a escola nos finais de semestre.

Em relação aos professores, as respostas foram múltiplas, sendo que 12 destacaram que não tinham nada a acrescentar, 3 destacaram a questão das dificuldades financeiras das famílias brasileiras, 1 destacou que a comunidade brasileira não tem vindo sofrer pressão para se adaptar, 6 destacaram a dificuldade do processo de adaptação curricular, e 7 respostas adotaram um tom mais enfático, asseverando a necessidade dos brasileiros em adaptar-se à cultura portuguesa:

Quadro 11 – Excertos das falas dos participantes da pesquisa (inquérito por questionário) no que tange a necessidade de adaptação cultural

Transcrição literal
<i>Adaptarem-se à cultura portuguesa</i>
<i>A falta de conhecimento por parte dos brasileiros da nossa cultura e regras sociais.</i>
<i>Respeito da cultura portuguesa pelos brasileiros</i>
<i>Respeito às normas vigentes</i>
<i>Constatam-se grandes assimetrias económicas e comportamentais entre os estudantes brasileiros, sendo relativamente fácil inferir o grau cultural dos progenitores. Por norma, os estudantes brasileiros que evidenciam uma educação formal mais evidente são mais trabalhadores e comprometidos com os seus deveres de alunos. Porém, é transversal a falta de aprendizagens e pré-requisitos em alunos com a mesma faixa etária e com equivalência de estudos. Nestes casos, a falta de empenho nos estudos potencia piores resultados, o que não é raro. Para estes alunos, é comum serem indicados para aulas de apoio, muito embora a afluência às mesmas não é regular, o que está em linha com o universo de alunos indicados para estes apoios.</i>
<i>Infelizmente, constatamos que muitos alunos brasileiros chegam às nossas escolas sem um conhecimento profundo da cultura e das regras sociais que regem a vida em Portugal.</i>
<i>Entre os estudantes brasileiros que recebemos, é evidente que existem diferenças económicas e comportamentais significativas, muitas vezes reflexo da educação e do contexto familiar de onde provêm.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Embora represente um número baixo no universo dos respondentes dos professores, dado que a questão não era obrigatória, as falas nos revelam aspectos importantes para a análise do processo de inclusão de brasileiros, em especial nas

escolas, repercutindo no anseio de alguns, que estes migrantes incluam-se ao tecido social, vindo a “incorporar” o domínio cultural no qual estão inseridos, fortalecendo-se assim, mesmo que de maneira não predatória, uma perspectiva de inclusão que apregoa o assimilacionismo.

De acordo com um dos diretores entrevistados *“Agora, o que as pessoas têm que perceber é que vem para um país estrangeiro, tem que se adaptar ao país. Isto é como nós quando vamos para um país, também nos adaptamos lá. Não vamos lá impor as nossas regras”* (Trecho de entrevista concedida pelo Diretor #2, Unidade de análise “Contexto interacional” - B2).

Ao colocar o ônus da integração no migrante, a sociedade se exime de lidar com suas próprias falhas institucionais, como o racismo sistêmico, a discriminação no mercado de trabalho e a segregação habitacional. Assim, o assimilacionismo se torna uma cortina de fumaça que obscurece a necessidade de mudanças profundas nas estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade.

Como já demonstrado, diferente dos resultados obtidos por Souza e Gonçalves (2015), os encarregados de educação e estudantes participantes da presente investigação delimitaram a percepção a respeito da imagem que tem sido tecida em torno da inclusão de migrantes brasileiros na sociedade portuguesa, sendo que a maioria destaca a compreensão de que o ideário é marcado por desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem.

Tal visão vem acompanhada da noção de desfiliação social, na qual se apresentam como um de seus atributos segregadores a discriminação. Enfatiza-se, desse modo, que dentre os pais entrevistados, 58,40% (73 participantes) relatam terem sofrido algum tipo de atitude discriminatória, enquanto 41,60% (52 participantes) relatam nunca terem sido alvo de qualquer situação do tipo. Os dados extraídos da pergunta 40.1 do inquérito por questionário reflete tal dinâmica, asseverando para a tipologia das discriminações mais frequentes relatadas pelos participantes¹⁰²:

¹⁰² É importante destacar que tal questão estava aberta para que os participantes pudessem expor suas experiências, o que, por sua vez, se formatava enquanto ação facultativa. Desse modo, nem todos aqueles que manifestaram terem sofrido algum tipo de discriminação no tecido social português, efetivamente escreveram suas contribuições no inquérito por questionário.

Quadro 12 – Excertos das falas dos participantes da pesquisa (inquérito por questionário) no que tange as discriminações sofridas em Portugal:

Tipo de discriminação	Transcrição literal
Discriminação linguística	<i>“Pelo engenheiro da empresa que trabalho, quando me pediu para falar português sendo eu brasileira, então mandei ele tomar no ** e perguntei se ele tinha entendido”.</i> <i>“Comigo foi mais leve. Eu trabalhava no call center da TAP, de 2020 até abril de 2023 e vez ou outra atendia alguém que claramente não gostava de brasileiros. Como uma senhora portuguesa, que assim que atendi a chamada e cumprimentá-la, disse o nome da empresa, bom dia, meu nome e perguntei em que eu podia ajudá-la. Ela nem disse nada, só bufou do outro lado da linha. Eu repeti o cumprimento e esperei. Ela disse, em tom de voz bem irritado: “Eu pedi para falar português!” Ela tinha as opções de idioma, antes da chamada ser atendida. Eu: “Senhora, eu estou a falar português. Em quê posso ajudá-la?” Ela insistiu: “Eu tenho a certeza de que selecionei por-tu-guês!”. Eu: “Senhora, eu estou falando português, mas se a senhora preferir, pode ser em inglês ou em alemão, “We can speak in English or auf Deutsch”. Qual idioma a senhora prefere?” Só aí ela baixou o tom de voz e aceitou o atendimento. Mas a mim não me afeta, sou adulta e sei lidar com gente assim. Com minha filha foi muito pior”.</i>
Discriminação profissional	<i>“Sou professora da rede pública e muitos duvidam das minhas capacidades antes de me conhecerem”.</i> <i>“Incontáveis por semana. Desde alunos meus até às instituições portuguesas que questionam formalmente minhas competências por eu ser brasileiro”.</i> <i>“Sofri preconceito em um trabalho que tive. A encarregada estava sempre me criticando, nada do que eu fazia estava bom: ou tinha ficado mal feito ou eu era lenta. Até gritos ouvi e tive que me defender”.</i> <i>“Me sentei numa mesa do refeitório para almoçar, do primeiro trabalho que consegui aqui em Portugal, e a coordenadora estava sentada uma mesa a frente, sentei de maneira que ficasse de frente para ela, mas na mesa de trás, então ela pediu para eu me sentar na mesa ao lado. Por eu achar que a mesa que ela pediu que eu me sentasse era a mesa dos empregados de refeitório, fui. Achando que talvez todos se sentiriam ali para não sujar mais mesas... Porém, segundos depois as demais funcionárias (todas portuguesas) se sentaram onde eu estava e ela não pediu a nenhuma delas para mudar de lugar”.</i> <i>“Fui chamado pelo meu encarregado de brasileiros de merda”.</i>
Discriminação social	<i>“Não arrendar a casa, pois os outros inquilinos eram brasileiros e fugiram da casa e levaram a mobília”</i> <i>“Já sofri preconceito ao tentar arrendar um imóvel. Por telefone, a corretora me disse que o senhorio queria alugar o imóvel a senhores médicos, advogados ou professores. Quando eu disse que era professora, ela disse “mas esse imóvel não é bom”. Para mim, ficou evidente que não alugariam para mim porque sou brasileira”.</i> <i>“Fui numa papelaria e a atendente disse que não gostava de brasileiras, pois o ex-namorado a deixou por conta de uma brasileira. Já me perguntaram como pode uma brasileira ser tão branca”.</i> <i>“Não sermos atendidos em algumas lojas; mesmo tendo bebê, raras vezes nos deixam passar pela preferência em caixas; mal atendimento”</i>

	<i>em alguns restaurantes; mal atendimento em uma parte do núcleo artístico”.</i> <i>“A recepcionista de uma clínica particular se negou a marcar uma consulta, e me indicou o Centro Médico, pois segundo ela lá eu poderia pagar mais barato. Ela não informou o valor da consulta, porém eu sabia, pois era indicação. Agradei e fui em uma outra clínica a poucos metros dali e fui atendida com muita cordialidade e respeito, pelo mesmo valor”.</i> <i>“Me disseram que nós brasileiros éramos folgados que só pensávamos no dinheiro e que viemos para roubar os empregos dos portugueses”.</i>
Discriminação racial	<i>“Inúmeras, como quando vizinhos pediram para eu mudar de casa, sair da aldeia, porque ter algum negro na vizinhança iria desvalorizar a casa deles”.</i> <i>Em um lar de idosos, haviam outros brasileiros trabalhando lá mas nenhum era tão escuro quanto eu ou se era, tinha o cabelo alisado; diferente de mim que tenho cabelo bem cacheado. Uma senhora disse que meu cabelo era “diferente” e que ela gostava de coisas diferentes. Sutil, mas racista”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As expressivas taxas de situações discriminatórias relatadas, acompanhadas das falas dos sujeitos de pesquisa demonstram, em consonância com o argumento evidenciado pelo Diretor #3 que *“temos um caminho longo a percorrer quando falamos de aceitação das diferenças culturais, sociais, idade, cor de pele. Portanto, quando falamos de diferenças em Portugal, noto que temos ainda um grande caminho”* (Trecho de entrevista concedida pelo diretor #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2). Algumas outras falas dos entrevistados elucidam esse cenário:

Portugal é um país em muitos aspectos. Tem uma cultura maravilhosa, mas muitas pessoas têm um pensamento muito retrógrado. Então, às vezes, é um pouquinho difícil de estar inserida em uma sociedade tão retrógrada. No meu caso, eu estou vivendo no interior. Eu vivo no interior do interior. Eu vivo em uma aldeia. Tenho uma certa dificuldade de acesso à cultura, por exemplo. À diversidade. Não existe muita diversidade aqui onde eu vivo (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2).

No início é muito complicado. Por quê? Porque já existe um estímulo em cima do brasileiro, que o brasileiro faz merda. E então o português fica com o pé atrás. Então, eles vão sempre te olhar como uma ameaça. Vai fazer merda, vai fazer merda, uma hora vai fazer merda (Trecho de entrevista concedida pelo pai #1, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2).

Então, assim, existem coisas que são realmente inocentes e você vê. E você vê coisas que você fala, hum, é porque eu sou brasileira, né? Então, assim, sair, olhar diferente, sabe? teve uma mulher, a minha mãe foi comprar um tênis, a minha mãe mora em Lisboa, a minha mãe foi comprar um tênis, ela falou assim: “brasileira, hum, brasileira é o diabo, hum, não vendo, não”

(Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2).

Existe muita discriminação velada. Obviamente. Tem coisas que a gente não consegue provar. No olhar, no tom de voz. Muito disso. O tempo inteiro, basicamente. Já ouvi muita coisa também. Já aconteceu de eu estar andando na cidade, por exemplo, e estar falando no telefone e alguém passar e me chamar de puta. Não é puta assim, puto, como eles chamam. Deu para sentir. Ver no tom da pessoa, uma pessoa que eu não conhecia, que basicamente estava me xingando no caminho da vida. Já aconteceu. Casos pequenos. Então... O que eu mais sinto é com relação a cor. Mas por ser brasileira, também já ouvi muitas coisas assim: Você não é bem-vinda aqui. A gente não gosta de gente de favela. Coisas desse tipo. Esses comentários. Bastante. No mercado de trabalho também. Quando eu cheguei, eu estava procurando emprego e não conseguia passar nos processos seletivos. Vários deles foi porque “eu não falava português” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2).

Bom, eu fui fazer esse documento, eu fui fazer um documento, que é importante aqui, e daí a pessoa que estava atendendo me disse assim: “nossa, você sabia que algumas pessoas, algumas mulheres, que o marido vem trabalhar com a tecnologia, elas montam uma casa de prostituição?” Eu falei, tá e daí? O que eu tenho a ver com isso? Ele: “não, nada”. Mas, assim, é complicado quando você está com seus filhos, com seu marido fazendo um documento e um cara fala isso para você. Você está lá. Se eu estivesse sozinha, eu acho que eu ia falar, problema seu, sabe? Mas quando você está com seus filhos, seu marido e ele dá uma dessa, você fica, meu Deus, eu não posso, eu tenho que manter a linha (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” - A2).

As falas dos participantes da pesquisa revelam a complexidade do processo de inclusão de migrantes brasileiros em Portugal, destacando como preconceitos e discriminações estruturais dificultam suas vivências. Ao evidenciar episódios de discriminação linguística, profissional, social e racial, os relatos sugerem que as diferenças culturais e sociais são amplificadas por estigmas históricos e arraigados na sociedade portuguesa, configurando um cenário de desfiliação social (Castel, 1997). Esses episódios expõem a dificuldade de inclusão plena, enquanto as instituições locais não se articulam para promover um acolhimento efetivo, desmistificando a ideia de que a simples presença do migrante seja suficiente para a “integração” no tecido social.

Na tentativa de aprofundar os dados referentes às situações de discriminação, partiu-se da premissa de entender esses episódios, estabelecendo-se como necessidade a observação das estratégias de adaptação dos pais. A mãe #5 salientou que no primeiro ano de Portugal é realmente muito difícil lidar com essas questões,

mas que a partir do segundo ano já conseguia desenrolar-se bem, pois considera que *“os portugueses são muito de falar e não de fazer, então você precisa mostrar que sabe o que tá fazendo e falar com eles como eles falam com você”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #5, Unidade de análise “Estratégias de adaptação” – C1), compreensão seguida pela mãe #4 que salienta que:

A gente se assusta um pouquinho, porque eles são mais diretos que nós. Nós brasileiros ainda ficamos naquela de florear as coisas para dizer. Eles são mais diretos. No começo me assustou um bocado essa coisa deles serem assim, tipo “papum”. Muitas vezes acho que eles são grosseiros, grosseiros mesmo. Deixa de ser uma coisa direta e passa a ser mesmo uma coisa grosseira. Mas eu aprendi a me relacionar com eles com aquela coisa de tratar do mesmo jeito. É um “toma lá dá cá”. E no começo eu achava que eu estava sendo grosseira, mas para eles eu estava sendo normal (Trecho de entrevista concedida pela mãe #4, Unidade de análise “Estratégias de adaptação” – C1),

Para o pai #1, a alternativa nos casos em que percebeu que estava sendo desrespeitado/discriminado em função de sua nacionalidade foi a de responder àquilo que considera à altura, e salienta que para isso armou *“[...] um escarcel. Sabe aquele escarcel de favela do Carioca? Rapidinho foi resolvido. Entendeu?”* (Trecho de entrevista concedida pelo pai #1, Unidade de análise “Estratégias de adaptação – C1”). A mãe #1, prioriza *“[...] sempre estabelecer uma relação respeitosa, né? Mas a gente encontra bastante dificuldade”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise “Estratégias de adaptação” – C1).

Como forma de ensinar seu filho a lidar com situações de discriminação, a mãe #2 adota como estratégia o diálogo, de modo a demonstrar ao filho a importância de validar seus sentimentos em torno da ação. Assim, ressalta que:

Toda vez que a gente sai, que gente está na rua, está fazendo alguma coisa, e alguém é rude comigo, assim, sei lá, vou pegar um autocarro, um motorista do autocarro é rude, que é muito comum... Eu o aviso e falo: “ele foi rude, ele não deveria ter falado assim comigo”. Enfim, essa é a maneira que eu encontrei, assim, para ele não achar que tudo é normal, as coisas que acontecem aqui. Então, ele tem reclamado muito. Desde o começo do ano, reclama muito que a professora é rude, a professora não me respeita, a professora grita, a professora pega no braço, a assistente faz isso. Então, assim, no começo, ele sempre falou, mas agora, no último ano, ele está mais velho, cinco, seis anos, completou seis anos recentemente. Ele está mais, assim, eles dizem, eles falam assim, rebelde. Então, ele fala, “ah, tu não me respeitas, eu não te respeito” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise “Estratégias de adaptação” – C1).

A análise das falas revela que, em muitos casos, a resposta ao enfrentamento discriminatório por meio do confronto direto não passa de uma reprodução de um ciclo de violência verbal. Tal postura pode ser entendida como uma inevitável reação à frustração, mas também se insere no perigoso terreno do “victim blaming”, onde a vítima é responsabilizada, direta ou indiretamente, pelas consequências de sua resposta ao abuso. Essa abordagem, longe de promover qualquer tipo de resolução ou reparação, desvia a responsabilidade do sistema opressor e coloca o ônus sobre o indivíduo que já se encontra marginalizado.

De acordo com Centro Canadense de Recursos para Vítimas de Crimes, o fenômeno do “victim blaming”, tem relação com culpabilização da vítima a qualquer resposta ao abuso que sofreu. Desse modo, a instituição ressalta que a ideia que perfaz esse posicionamento é o de que “[...] a vítima mereceu o crime que sofreu”.

O documento expande a compreensão, ao delimitar que “[...] o crime geralmente é sobre violência, poder e controle; precisa ficar claro que ninguém o merece. Mais importante, a abordagem da culpabilização da vítima não é eficaz” uma vez que tal interpretação não auxilia “na resolução de problemas de violência, nem na proteção da vítima de mais vitimização, nem na proteção de gerações futuras” (Canadá, 2009, p. 7, tradução nossa¹⁰³).

Nessa direção, como pode ser observado, a estratégia de retaliação verbal constituiu uma das formas de adaptação a estas situações de discriminação no plano social, não se configurando, portanto, como prática isolada, manifestando-se de maneira recorrente pelos participantes da investigação. Tal delimitação expõe, fundamentalmente, que o manejo da inclusão de brasileiros na sociedade portuguesa exige um olhar direcionado para tal problemática, que se revela sistêmica, reproduzindo uma lógica excludente.

Ainda no que se relaciona as estratégias para o enfrentamento, torna-se necessário compreender de que modo as redes sociais operam em tal dinâmica, o que nos favorece a análise interpretativa da percepção dos participantes. Nesse sentido, a professora #2 esclarece que percebe “que há grupos brasileiros que se vão apoiando uns aos outros” (Trecho de entrevista concedida pela professora #2,

¹⁰³ Trecho original: *Victim blaming effectively states that a victim deserved the crime that they endured. Crime is often about violence, power, and control; it needs to be clear that no one deserves it. Most importantly, the victim blame approach is neither effective in resolving problems of violence, nor in protecting the victim from further victimization, nor in protecting future generations from continuing the cycle of abuse*

Unidade de análise “Redes sociais” – C2). Para a mãe #1 e a mãe #4, seus contatos mais próximos no contexto de amizade são com brasileiros, sensação que não é compartilhada pela maior parte dos participantes.

A mãe #2 relata que sua estabeleceu uma “relação ok. Uma relação amigável com as pessoas que são meus vizinhos. Não é uma relação de amizade. Uma relação muito íntima. Mas hoje é ok” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise “Redes sociais” – C2), e acrescenta que sua única amiga é uma mãe solo portuguesa que por vezes a auxilia com seu filho por meio de um projeto chamado “escola da floresta”, e ainda, nos momentos em que necessita realizar algum tipo de atividade que não há maneiras com quem deixar a criança. Nesse sentido, considera esta colega portuguesa seu único apoio na vila em que mora.

Essa mesma percepção é seguida pelo pai #1, que compartilha que atualmente suas amizades são com portugueses, mas que no início teve dificuldades, e precisou da ajuda de outro amigo brasileiro para se estabelecer:

[...] No início eu precisei de uma ajuda de um amigo que veio morar comigo, porque ele veio do Brasil pra pagar aluguel, as pessoas as pessoas achavam que eu era casado com ele, e eu tinha três crianças, então eu fui discriminado. Mas, ao longo do tempo, isso foi caindo por terra, hoje em dia já tenho amigos portugueses (Trecho de entrevista concedida pelo pai #1, Unidade de análise “Redes sociais” – C2).

Já a mãe #5, relata que, inicialmente também viveu com uma amiga do Brasil, mas que, devido as dificuldades de relacionamento, acabou por desistir e atualmente compartilha casa com outro brasileiro, que também tem filho. Esclarece ainda que:

[...] A convivência em casa dividida é complicada pra quem já tem documentação. brasileiros costumam muito dar golpe em outros brasileiros que estão chegando, porque a gente não tem documentação, e eles costumam fazer isso, né? E depois eu vim pra quartos (Trecho de entrevista concedida pela mãe #5, Unidade de análise “Redes sociais” – C2).

Nesse sentido, a noção a respeito da preponderância das redes sociais no âmbito societário dos pais é inconclusiva, uma vez que, devido a escassez dos dados não se pode afirmar, enfaticamente, que os brasileiros participantes da investigação se apoiam de maneira arguta em redes formadas basicamente por nacionais, ou por redes formadas por outros brasileiros.

A percepção que se tem, a partir dos relatos, é que existe a configuração de um cenário misto, no qual ora existe apoio de portugueses, que se identificam com a perspectiva de vida dos brasileiros, ora um cenário de apoio entre brasileiros, ora repúdio tácito dos brasileiros em estabelecer parceria com outros brasileiros, em função de atribuir a estes a alcunha de “golpistas”. Nesse sentido, estudos que visam identificar essas relações, de modo a tecer considerações a respeito da sociabilidade dos sujeitos de maneira mais aprofundada é fator que motivará maior compreensão a respeito dessa temática.

Em relação aos estudantes brasileiros, observa-se, por meio das respostas obtidas pelo inquérito por questionário às perguntas 34 e 35, que as maiores ocorrências foram:

Tabela 5 – Atitudes discriminatórias vivenciadas por estudantes brasileiros nas escolas portuguesas

<i>Natureza da ação</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Discriminação social, marcada pelo isolamento de estudantes brasileiros no espaço escolar	18	20,93%
Discriminação linguística, por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma escrita e falada no âmbito escolar	9	10,47%
Discriminação xenofóbica, por meio de apelidos como “Zuca” ou “Índio”	5	5,81%
Discriminação racial, por meio do desprezo dos traços negroides ou indígenas dos estudantes brasileiros	5	5,81%
Agressões físicas	1	1,16%
<i>Nunca sofreram nenhum tipo de discriminação</i>	48	55,81%
<i>Total</i>	86	99,99%

Fonte: O autor (2024)

Assim, reforça-se, mais uma vez, que há diferenças tanto no que se relaciona a percepção de discriminação, quanto na natureza dos fatos entre os grupos de pais e estudantes. Em relação a este último grupo, destaca-se que os scores apresentam dificuldade no que se relaciona a dinâmica relacional, onde se sentem apartados do convívio entre os colegas portugueses. Além disso destaca-se a barreira linguística (tanto escrita quanto falada) como fator que interfere de maneira na sociabilidade escolar, e em menor grau de ocorrência, a presença de discriminação xenofóbica pelo uso de apelidos e discriminação racial.

É preciso destacar que o score relativo ao fato de que “nunca sofreram nenhum tipo de discriminação” vai ao encontro da percepção dos professores, onde 82,2% (81 participantes) relatam não ter conhecimento de nenhuma dinâmica discriminatória na escola, seguido pelos diretores de escola, os quais 70% (14 participantes) seguem o

mesmo argumento, o que demonstra que o espaço escolar português aponta dois desafios básicos para os estudantes brasileiros: dificuldade de socialização/estabelecimento de vínculos com nacionais, e a barreira linguística, apontada como dificuldade no desempenho de suas obrigações estudantis.

Tendo em vista a necessidade de olhar para o conjunto de relações articuladas na escola de modo a compreender suas manifestações, sociabilidades, bem como estratégias tecidas no plano organizacional, é que iremos explorar, em profundidade esses achados de pesquisa na próxima categoria de análise, problematizando, inclusive aspectos relacionados com as práticas escolares, dificuldades evidenciadas no processo, bem como as potencialidades inerentes ao fenômeno de inclusão de estudantes brasileiros nas escolas portuguesas.

Assim, ressalta-se que, depreende-se da análise da categoria “Experiência, identidade e práticas culturais no contexto social” algumas constatações, dentre elas, destaca-se que:

- f) A maior parte dos participantes atribuem sentido ao seu deslocamento para Portugal em função da facilidade de regularização e posterior aquisição da cidadania, tendo em vista o apoio legal auferido pela país e a possibilidade de circulação pelo Espaço Schengen. Tal processo demonstra uma perspectiva na qual se destaca a lógica de estratégia defendida por Dubet (1994, p. 112-117), que é orientada por uma racionalidade instrumental, onde as decisões são guiadas pela busca de oportunidades disponíveis e dos meios necessários para alcançar objetivos específicos, seguindo as contingências do ambiente;
- g) Para os brasileiros participantes da investigação, Portugal é encarado como espacialidade de circulação/destino no qual se destacam atributos relacionados à segurança e qualidade de vida, sendo que aspectos como uma vida mais pacata, acompanhada da vivência em cenários interioranos, acesso a serviços de saúde e educação de qualidade são fatores preponderantes nas respostas dos sujeitos ouvidos, embora o destaque negativo seja em relação a percepção em torno do trabalho, que se assenta em lógicas de precarização e baixa especialização para a maioria dos migrantes;

- h) Os pais participantes da pesquisa destacaram que, entre as maiores dificuldades no processo de inclusão na sociedade portuguesa, destacam-se as seguintes ocorrências: xenofobia/preconceito, salários baixos, dificuldade de arrendamento e burocracia. Já em relação aos estudantes, a percepção sobre inclusão social na escola é o ponto mais grave, seguido pela compreensão da língua e preconceito em função da nacionalidade. Dessa forma, a análise comparativa entre pais e estudantes revela que, embora igualmente enfrentem desafios no plano das relações, os processos de exclusão e inclusão, de acordo com a percepção dos respondentes, variam conforme o contexto (escola ou sociedade), o que exige diferentes abordagens para essas populações.
- i) A tônica hierárquica de “origem” e “marca” como atributos para classificação dos migrantes se articula como lógica salientada por alguns participantes, ratificando-se, assim, a compreensão de tratamentos diferenciados em função da nacionalidade, questionamentos a respeito do “pertencimento” social a espacialidades privilegiadas, bem como a articulação de mecanismos simbólicos de exclusão social;
- j) Há um grande descompasso em relação a compreensão do processo de inclusão entre nacionais e migrantes. Para a maioria dos brasileiros (72,7% dos pais e 60,47% dos estudantes), a sua imagem é representada em um ideário de desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem, sendo que 14,3% dos professores e 10% dos diretores associam essa ideia, fortalecendo-se, assim, um ideário representado por suposto senso de integração entre culturas e respeito à diversidade, fator este que fortalece a exclusão sistêmica;
- k) Ambigualmente, embora não verifiquem um ideário hostil em relação a inclusão de migrantes brasileiros, alguns dos participantes portugueses ouvidos destacam a impositividade da adaptação às regras culturais portuguesas, num claro aceno assimilacionista, no qual recaem crítica ao comportamento dos sujeitos;

- l) A maior parte dos pais ouvidos pela pesquisa relatam terem sofrido algum tipo de discriminação social em Portugal, sendo que a tipologia das discriminações mais frequentes relatadas pelos participantes foram: a) Discriminação linguística; b) Discriminação profissional; c) Discriminação social; d) discriminação racial. Esses dados ratificam as evidências de pesquisa de Oliveira (2022, 2022, p. 303) no que se refere evolução, entre 2006 e 2019, da percentagem de respondentes que consideram a discriminação com base na origem étnica “comum” ou “muito comum” no país.
- m) Em relação aos estudantes, essa situação se inverte, sendo que a maioria relata não ter sofrido discriminação, o que corrobora a visão tanto de professores quanto de diretores que apregoam nunca ter vivenciado ou tomado conhecimento de alguma situação discriminatória. Dentre aquelas apontadas pelos estudantes, destacam-se a discriminação social, marcada pelo isolamento de estudantes brasileiros no espaço escolar e a discriminação linguística, por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma escrita e falada no âmbito escolar.
- n) A resposta dos pais migrantes brasileiros ao enfrentamento discriminatório por nacionais tem se valido de estratégia voltada ao confronto em muitos casos, não passando de uma reprodução de um ciclo de violência verbal.

Na próxima categoria, aprofundaremos nosso olhar para as dinâmicas sociais no âmbito organizacional escolar. Para isso, inicialmente realiza-se discussão sobre a robusta legislação educacional portuguesa e seus dispositivos que ratificam os princípios de universalidade e equidade para os estudantes migrantes. Em seguida, discute-se como a trajetória escolar, e por extensão, a experiência dos sujeitos é influenciada por três aspectos: Acesso, inclusão e permanência no sistema educativo português.

5.3. Percepções educacionais: acesso, inclusão e permanência na legislação e na prática do sistema educacional português

A compreensão em torno da diversidade no âmbito escolar, tem movido o legislador português no sentido de propor ações efetivas para a inclusão de estudantes migrantes em sua dinâmica. A respeito desta questão, é importante destacar a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Despacho n.º 9180/2016, bem como o Despacho n.º. 2044/2022, que acolhem este propósito como central para o engendramento da dinâmica escolar em solo luso:

Quadro 13 – Disposições legais que articulam a organização da educação em solo português.

Ordenamento jurídico	Especificação do documento legal
Lei de Bases do Sistema Educativo	A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, definindo o quadro geral para o sistema educativo no país. O documento detalha os princípios e objetivos da educação, organizando o sistema em diferentes níveis: educação pré-escolar, ensino básico, secundário, e superior, além de modalidades especiais como a educação especial, formação profissional e ensino recorrente. A lei também promove a inclusão social e equidade, estabelecendo a universalidade e obrigatoriedade do ensino básico, a formação contínua dos profissionais de educação e o apoio aos alunos com necessidades educativas.
Decreto-Lei n.º 54/2018	O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece os princípios da educação inclusiva em Portugal, visando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades ou características, tenham acesso equitativo ao ensino. O documento introduz medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, aplicáveis a todas as instituições de ensino, incluindo a personalização de currículos e a criação de equipes multidisciplinares nas escolas. Estas equipes são responsáveis por identificar as barreiras de aprendizagem e propor intervenções adequadas. O decreto reforça a colaboração entre pais, escolas e outros profissionais para promover uma educação de qualidade, com ênfase na equidade e no respeito pela diversidade.
Decreto-Lei n.º 55/2018	O Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece os princípios e diretrizes para o currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal, promovendo uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências essenciais, como previsto no "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória". O decreto prioriza a flexibilidade e a autonomia curricular, permitindo que as escolas adaptem o currículo às necessidades dos seus alunos e ao contexto local. Incentiva a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de projetos, e a

	inclusão de temas como cidadania e desenvolvimento, além de reforçar o papel das tecnologias e da educação artística. A avaliação das aprendizagens é destacada como um processo contínuo e formativo, com instrumentos diversificados para garantir a eficácia do ensino.
Despacho n.º 9180/2016	O despacho estabelece que a educação pré-escolar, destinada a crianças entre três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, constitui a primeira etapa da educação básica. Ele ajusta as orientações curriculares anteriores para garantir a construção e gestão do currículo, de responsabilidade dos educadores de infância, em colaboração com a equipe educativa. O documento reforça a importância de um trabalho pedagógico unificado para crianças de zero a seis anos, destacando a interligação entre educar e cuidar, com base em princípios comuns.
Despacho n.º 2044/2022	O Despacho n.º 2044/2022 estabelece normas de apoio a alunos cuja língua materna não seja o português, visando promover a equidade e o sucesso educativo. O documento destaca a oferta de Português como língua não materna (PLNM) como disciplina nos diferentes ciclos de ensino, proporcionando medidas de suporte para a integração desses alunos no currículo regular. O despacho permite que as escolas implementem um acompanhamento específico, com foco no desenvolvimento da língua portuguesa, ajustando o currículo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Ele também promove a imersão linguística e o envolvimento dos alunos em atividades que reforçam o sentido de pertença e inclusão na comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas legislações consultadas (2024).

Esse sólido arcabouço legal subsidia as ações voltadas para a efetivação do direito à educação em Portugal, assegurando a aplicação dos princípios de universalidade, equidade, inclusão e apoio individualizado para aqueles que mais dependem do sistema educativo. Nesse contexto, é importante destacar que a inclusão de estudantes migrantes encontra respaldo nesses documentos legais, em consonância com orientações internacionais, particularmente as convenções que ratificam e protegem os direitos dos povos migrantes, das crianças e adolescentes.

De acordo com relatório produzido pelo observatório das desigualdades, Portugal registrou aumento no que se refere as matrículas de estudantes internacionais em seu sistema educativo, passando de 14% entre 2012/2013 para 17% em 2019/2020. É expressivo notar também que, 41,7% do total dos estudantes com origem migrante no ano letivo de 2019/2020 eram nascidos em Portugal com um dos pais com naturalidade portuguesa. As principais origens dos estudantes migrantes eram:

Brasil (28,6%), Angola (13,9%), França (9,5%), Cabo Verde (6,3%), Moçambique (4,0%), Ucrânia (3,6%), Guiné-Bissau (3,2%), Roménia (2,5%), Venezuela (2,4%), São Tomé e Príncipe (2,4%), Alemanha (2,3%), Moldávia (1,7%), China (1,4%), Espanha (1,1%), Índia (0,8%), Reino Unido (0,8%), África do Sul (0,7%) e Nepal (0,7%) (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. XIV).

As autoras salientam ainda que “a maioria dos alunos com origem migrante tinha ascendência nacional mista (varia entre 58% e 63%) e, destes, cerca de 90% tinham lusoascendência” (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. XIII). De acordo com o estudo:

Os alunos de primeira geração passaram a representar 39,7% em 2019/2020, correspondente a 57.637 alunos (mais 7.155 face a 2012/2013). Por sua vez, os alunos de segunda geração diminuíram de 102.574 em 2012/2013 para 87.517 em 2019/2020. O aumento da primeira geração acompanha a recente retoma da imigração, particularmente a partir de 2015, após o período de crise financeira e austeritária (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. XII).

É importante destacar que, de todas as nacionalidades registradas, a maior parte dos estudantes migrantes eram oriundos da segunda geração, com exceção dos nacionais do Brasil, onde 69,9% (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 70) eram da primeira geração, reforçando a compreensão de que tem se firmado nos últimos anos um cenário de intenso fluxo migratório desta população para Portugal em função dos fatores estruturais explorados anteriormente e que moldam a realidade dos sujeitos.

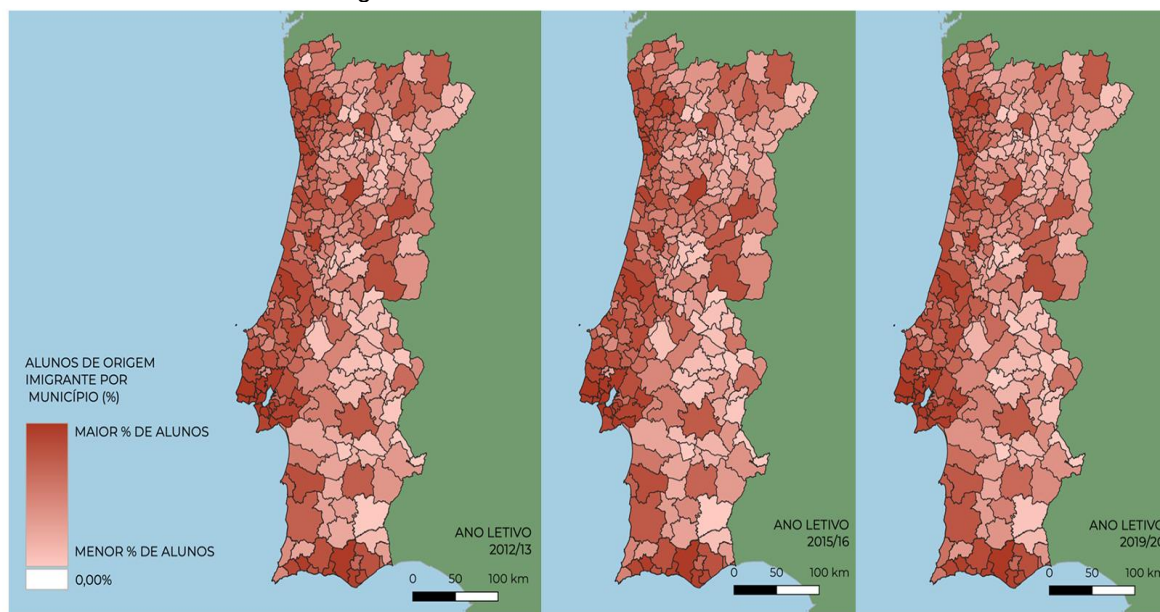
Tal fato impulsiona outro dado instigante, uma vez que 53,5% dos estudantes brasileiros não possuíam cidadania portuguesa, em função de serem filhos de dois progenitores brasileiros, 12,2% dos estudantes apresentavam a configuração monoparental (um dos scores mais acentuados) e 34,2% apresentavam ascendência nacional mista (Lusoascendência) (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 47).

Em relação a escolaridade familiar dominante, os brasileiros apresentavam índices mais elevados que os pais portugueses, sendo que “os primeiros têm 45,3% com o ensino secundário e 34,7% com o ensino superior, enquanto os segundos têm 30,4% e 34,2%, respetivamente” (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 70).

Quanto à distribuição geográfica predominante dos estudantes internacionais, o relatório aponta que eles se concentravam “preferencialmente nos municípios da área metropolitana de Lisboa, na faixa litoral entre Aveiro, Porto e Braga, no Algarve e no litoral do Alentejo.” (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. XIV).

No caso dos estudantes brasileiros, observou-se distribuição mais dispersa pelo território nacional, sendo que as cidades com maior concentração de estudantes desta nacionalidade foram, por ordem decrescente: Sintra, Lisboa, Cascais, Almada, Braga, Seixal, Setúbal, Odivelas, Amadora e Oeiras (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 69).

Ilustração 5 – Distribuição territorial dos estudantes de origem migrante matriculados nos ensinos básico e secundário em Portugal Continental 2012-2020.



Fonte: Seabra; Cândido; Tavares (2023, p. 36).

A partir da análise dos mapas, é possível constatar que “as famílias com descendentes com origem imigrante, de forma consistente, aumentaram a sua fixação nos concelhos de Braga e de Aveiro” (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 36). No caso dos brasileiros, que representavam a maior população de migrantes no sistema educativo português, observou-se no ano letivo de 2019/2020 um total de 44. 962 estudantes (28,6%).

Esses números podem ser observados na realidade meso dos dados colhidos na presente investigação, uma vez que a diretora #1, salienta que em seu agrupamento de escolas atende 48 nacionalidades, sendo que “a grande maioria vem do Brasil. São os meninos que vêm do Brasil, cerca de 70% dos alunos estrangeiros, [...] A volta dos 160. [...] Até porque Guimarães está ali do lado de Braga, e Braga tem muito brasileiro” (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #1, Unidade de análise “Contexto organizacional” – B1).

Dados atualizados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação (DGEEC) em 19/04/2024 para a elaboração da presente investigação, revela uma escalada nos números de estudantes brasileiros apregoados por Seabra; Cândido e Tavares (2023), uma vez que o relatório salienta que no ano letivo de 2021/2022 haviam em Portugal, 46.103 estudantes brasileiros, acréscimo de 1.141 estudantes na dinâmica escolar do país, o que representa uma variação de 2,54% no espaço temporal de apenas um ano letivo.

Esses dados demonstram que o fenômeno da migração de brasileiros, e a sua consequente inclusão no sistema educativo português é marcado por dinâmica crescente e consistente, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 6: Número de estudantes brasileiros matriculados em Portugal continental 2021/2022

Código NUTS II	NUTSII	Código NUTS III	NUTSIII	N.º de Alunos
101	Norte	10101	Alto Minho	910
101	Norte	10102	Alto Tâmega	109
101	Norte	10103	Área Metropolitana do Porto	5650
101	Norte	10104	Ave	873
101	Norte	10105	Cávado	2726
101	Norte	10106	Douro	197
101	Norte	10107	Tâmega e Sousa	427
101	Norte	10108	Terras de Trás-os-Montes	134
102	Centro	10201	Beira Baixa	262
102	Centro	10202	Beiras e Serra da Estrela	351
102	Centro	10203	Médio Tejo	798
102	Centro	10204	Oeste	2132
102	Centro	10205	Região de Aveiro	1671
102	Centro	10206	Região de Coimbra	1522
102	Centro	10207	Região de Leiria	1996
102	Centro	10208	Viseu Dão Lafões	918
103	Área Metropolitana de Lisboa	10301	Área Metropolitana de Lisboa	19121
104	Alentejo	10401	Alentejo Central	371
104	Alentejo	10402	Alentejo Litoral	399
104	Alentejo	10403	Alto Alentejo	158
104	Alentejo	10404	Baixo Alentejo	183
104	Alentejo	10405	Lezíria do Tejo	1259
105	Algarve	10501	Algarve	3936
Total:				46103

Fonte: Direção – Geral de Estatísticas da Educação (DGEEC).

Desse modo, os dados do ano letivo de 2021/2022 reforçam a dinâmica exposta por Seabra; Cândido e Tavares (2023), ao demonstrar que embora haja dispersão

territorial, os brasileiros apresentam preferência pelas regiões mais cosmopolitas de Portugal, destacando-se, assim, a área metropolitana de Lisboa como espacialidade que congregava a maior parte dos estudantes brasileiros, 19.121 (41,5%), seguido da área metropolitana do Porto, na região norte, com 5.650 estudantes (12,2%).

O baixo número de estudantes brasileiros em localidades mais isoladas, notadamente em zonas predominantemente rurais como Terras de Trás-os-Montes (134 alunos), Douro (197 alunos), e o Alto Alentejo (158 alunos) reflete a falta de oportunidades nesses lugares, o que por sua vez dificulta o deslocamento migracional.

O primeiro contato dos encarregados de educação com a escola se dá por meio dos serviços administrativos, nomeadamente, a partir da procura por vagas seja nas escolas isoladas, sejam nos agrupamentos. Para os pais, o processo de matrícula é considerado fácil ou muito fácil para 57,6% (72 respondentes) e difícil ou muito difícil para 42,4% (53 respondentes), o que por sua vez oportuniza a ratificação dos preceitos legais para a inclusão de crianças migrantes no sistema educativo português, mas, por outro lado, engendra a compreensão de que o processo é multifacetado, dinâmico e relacional, não havendo consenso administrativo durante a procura por escolas em muitos casos. Ao serem questionados a respeito das vagas escolares, as respostas dos encarregados de educação foram múltiplas:

Quadro 13 – Excertos de falas selecionadas dos participantes da pesquisa no que se relaciona a procura por vagas em escolas portuguesas.

Transcrição literal
<i>Quando vim pra Portugal meu filho mais velho tinha 3 anos, logo foi arranjado vaga para ele, mas distante de casa, quando se encerrou o ano letivo automaticamente ele foi transferido para a escolha do nosso concelho, não tive nenhum um problema com isto.</i>
<i>Busquei por indicações de pais de jovens tanto portugueses quanto brasileiros, sobre a inclusão de alunos imigrantes. Pesquisei o “hanking” das escolas. Busquei sobre comentários e opiniões a respeito da escola. Olhei sobre a qualidade do ensino oferecido. Fui conhecer as escolas e analisei o espaço físico da escola e a proximidade do local onde moro. Conversei com o coordenador sobre o ensino na escola.</i>
<i>Cheguei na escola para fazer matrícula na segunda e na terça-feira ela estava em dá-la de aula</i>
<i>Cheguei com meus filhos a Coimbra no mês de agosto, com a intenção de iniciarem as aulas junto ao período letivo. O prazo de matrícula já havia encerrado e fui diretamente ao agrupamento próximo a minha residência. Lá sofri com a recusa da atendente em fazer a matrícula com a resposta de que não haviam vagas disponíveis. A mesma, me indicou procurar outras escolas, coisa que fiz e fui informada que o único local que poderia fazer a matrícula seria o agrupamento da minha região. Voltei e novamente sofri recusa de fazer o cadastro. Meu marido precisou abrir reclamação junto ao DEGEST, após isso e voltando com o Cartão Cidadão do meu marido a senhora fez a inscrição. Após todo esse processo, ainda não consegui uma vaga pois as escolas que havia colocado como opção não tinham vagas. Dependi do atendimento na DEGEST para fazer a colocação dos meus filhos na escola. Após ir até lá por 2 vezes, consegui a colocação para eles no mesmo agrupamento</i>

<i>porém em escolas diferentes. Não ficaram no agrupamento da minha região, mas ficaram alocados próximo da minha casa. Este ano 2023/2024, consegui vaga para ambos na mesma escola.</i>
<i>O processo para conseguir a vaga foi um dos momentos mais tensos da nossa chegada. Chegamos na metade de outubro e o ano letivo já havia começado, e só havia vaga em uma escola do agrupamento para os dois. Considerando que desejávamos deixá-los na mesma escola, por causa da adaptação. Por isso, aceitamos as vagas que tinham, mas a escola fica bem distante da nossa casa, temos carro, mas se não tivéssemos não teria transporte público para leva-los.</i>
<i>No começo foi difícil pois aqui a matrícula do aluno e escolha da escola é um pouco diferente do Brasil. Como as escolas são por agrupamento. Precisei ir ao agrupamento mais próximo da minha casa. E fazer a inscrição. Mesmo indo logo no primeiro dia de inscrição, e colocar 5 opções de escola que fossem do próprio agrupamento. Tive que aguardar uma resposta da escola para saber se iria ter vaga para meu filho (4 anos na época, pré-escolar). Quando fui matricular minha filha (10 anos na época - 5º ano) já não foi no mesmo agrupamento do meu filho, realmente por falta de comunicação entre as pessoas, pois moramos todos na mesma casa e eles ficaram em agrupamentos diferentes. Cada um falava uma coisa, mesmo eu explicando que meu filho já estava em um agrupamento. A maior dificuldade foi essa. Pois conseguiram vaga logo no início.</i>
<i>Por morar em uma zona calma e a princípio morar em uma vila foi rápido, porém alguns funcionários tentaram dificultar, mas nada de extraordinário.</i>
<i>Fui a escola e matriculei em 2018. Não tive problemas.</i>
<i>Residimos há cerca de 4 km do centro de Aveiro e nunca faltou vaga.</i>
<i>Dificuldade no preenchimento do formulário. Faltou Vaga na mesma escola para as duas crianças.</i>
<i>Isto aconteceu de forma diferente, em duas ocasiões. Primeiro, conseguimos rapidamente inclui-la no JI da ULisboa, dado meu vínculo com a universidade, que proporcionou prioridade a ela - mas custava uma propina um tanto quanto alta. Daí, a pandemia fechou tudo, tiramos ela de lá, e depois de um ano ela ingressou no JI do agrupamento de nosso bairro. Tivemos alguma sorte de ter uma vaga recém-aberta, devido à saída de outra criança. Dali em diante, ingressou no 1º ciclo com a mesma turma. Nossa sorte foi que, apesar de sua inclusão ter ocorrido ao longo do ano letivo, tudo aconteceu favoravelmente no momento em que precisávamos, de modo que foi um processo bastante rápido. Nosso escalão na Segurança Social era o 1º, então barateou nossos custos com a escola. Agora, para adequar a pequena à cultura de uma escola portuguesa, bastante presa aos princípios disciplinares do Estado Novo, punitiva e pouco respeitosa, tem sido um desafio.</i>
<i>Foi bastante demorado conseguir vaga, principalmente porque meu filho tem diagnóstico de Autismo, e conseguir matriculá-lo em uma escola adequada para recebê-lo não foi simples e ainda não conseguimos os atendimentos necessários, oferecidos “em teoria” na escola, como terapia da fala e psicomotricista.</i>
<i>Não tive dificuldades, apesar de serem escolas com muitos alunos.</i>
<i>Trouxe todos os documentos com as certificações necessárias, passei 30 dias em uma casa de temporada e matriculei meu filho na escola mais próxima a essa moradia depois de 10 dias em Portugal. Não tive dificuldade e nem encontrei resistência por parte de funcionários. Meu filho foi bem recebido e logo fez as primeiras amizades (coisa que não fazia no Brasil).</i>
<i>Não tive dificuldade.</i>
<i>Foi necessário enviar e-mail para Dgeste para conseguir vaga. Pois o agrupamento apenas dizia não ter vaga.</i>
<i>Para 4º ano foi tranquilo, já para o jardim e pré-escola só particular e passar por uma longa fila de espera de 1 ano.</i>
<i>Foi excelente sem dificuldades.</i>

<i>Como estamos no interior, foi muito fácil e rápido conseguir vaga, não tivemos nenhuma dificuldade.</i>
<i>Processo foi bem tranquilo, pessoal da escola muito receptivos, parte ruim que chegamos em maio e meus filhos começar estudar somente em Setembro.</i>
<i>Como eu preciso trabalhar a minha filha em idade pré-escolar precisa ir pro infantário, mas colocaram ela em um bairro distante do nosso, tenho que pegar auto carro, depois Uber, pq não dá pra ir a pé, semana passada mesmo ela não foi, pq estávamos sem condições de levar, enfim, acho que se fosse um pouco mais perto facilitaria, meu filho está numa escola em um bairro mais próximo, não dá pra ir a pé, mas a carrinha leva e traz.</i>
<i>Já tinham nos dados as dicas sobre os documentos necessários da matrícula, o que foi bem fácil. Mas o que não sabíamos era sobre a educação articulada, que é a educação que a minha filha faz pra seguir a carreira que ela quer agora, que é de musicista. Ela toca violoncelo e entrou na primeira orquestra e tem somente 11 anos. Então a matrícula é rápida, mudar pra esse tipo de educação é questão de informação e prazos.</i>
<i>Tanto na morada anterior onde estava quanto agora em Braga não tivemos dificuldades em achar vaga e matricular nosso filho na escola.</i>
<i>Para efetuar a matrícula foi bem fácil, a dificuldade começou quando fui fazer a equivalência do histórico escolar dele, liguei pra escola da freguesia e disseram que só faz na escola do Concelho, chegando lá, falaram que quem tem que fazer é a escola da freguesia, novamente voltei na escola e falaram que não era lá, mas insistir, falei que a escola do Concelho disse que TINHA que ser lá e só assim aceitaram fazer, passado uma semana, ficou pronto, porém ele deveria iniciar o 9º ano, pois não o fez no Brasil, mas feita a equivalência, foi encaminhado ao 10º, tentei manter a matrícula dele no 9º por "escolha própria", mas não aceitaram, disseram que se a equivalência diz que ele tem que ir pro 10º, então ele só pode ser matriculado no 10º e lá está.</i>
<i>Foi simples, fui na escola, me pediram documentos, apresentei, pronto.</i>
<i>Não foi difícil, fui na escola do agrupamento do nosso bairro e preenchi todos os documentos. Validaram o histórico de notas dela do Brasil para Portugal e ela foi matriculada.</i>
<i>Vivo no interior, então o processo foi bem simples, infelizmente no único estabelecimento que é conhecido por aplicar técnicas respeitosas às criança, não havia vaga.</i>
<i>Não houve problema algum em conseguir vaga na escola, matriculei num dia e no dia seguinte ele já estava indo para adaptação.</i>
<i>O processo foi fácil, pois nossa morada fica próxima à escola.</i>
<i>Dirigi-me à escola, preenchi o pedido de matrícula e entreguei os documentos necessários.</i>
<i>Foi um processo simples, diretamente na escola da freguesia, documentação veio previamente do Brasil, em 2 semanas já tinha a informação que tudo estava ok.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Das 37 respostas abertas, colhidas de maneira espontânea junto aos pais por meio do inquérito por questionário, pode-se observar relativo equilíbrio na percepção em torno do processo de procura por vaga/efetivação de matrículas. Desse total, pode-se classificar 18 relatos positivos (48,6%), onde se observam casos em que a matrícula foi efetivada de maneira rápida, sem apresentar obstáculos; destaque para

a facilidade de acesso à escola, principalmente em zonas rurais, por conta da disponibilidade de vagas; situações em que a proximidade entre a residência e a escola favoreceu o processo de frequência escolar; bem como relatos de receptividade de funcionários que tinham por função atender as demandas administrativas.

Em contraposição, 19 relatos (51,4%) incidem para questões um pouco mais negativas, favorecendo-se, assim, olhar para dinâmicas organizacionais que revelam hiperburocratização dos processos administrativos, onde se ressaltam recusa ou dificuldade de matrículas; relatos de pais que precisaram recorrer a órgãos de fiscalização para o efetivo cumprimento da legislação educacional; dificuldades no que se relaciona a distância entre o agrupamento de escolas e a residência da família; dificuldade para alocação, em uma mesma escola, de irmãos; bem como relato sobre um caso específico de criança com demanda educativa especial que a família apresentou dificuldade para o seu efetivo acolhimento na escola, além de relatos sobre a insatisfação da matrícula na escola em função da perspectiva pedagógica apregoadada pela instituição de ensino.

Para a mãe #1, o processo de procura de vagas não foi simples. Moradora de Viana do Castelo, a família conseguiu matricular as duas crianças em localidade distante de sua residência, destacando que, a carrinha (van escolar) não contemplava o trajeto de sua casa para a escola, sendo necessário levar e buscar todos os dias as crianças, em trajeto que perdurava aproximadamente 30 minutos em ambos as direções. Destaca nesse sentido, que a escola:

[...] fica quase 20 quilômetros da nossa casa. Na verdade, a gente queria que os dois ficassem na mesma escola, e era a única escola que tinha vaga pros dois. E fizeram o primeiro ano lá, e daí, por fim, a gente até pensou em trazer mais perto, mas como nós também vamos embora, a gente optou por deixar lá” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” - A4).

Para a mãe #5, o processo de matrícula foi facilitado por conta da utilização do livro de reclamação, bem como por ter tido a informação, por meio de uma brasileira casada com português, de que o envio de solicitação de vagas junto a um órgão governamental facilitaria esse processo. Assim, destaca que, após esse contato, “no outro dia, elas disseram que já mandaram um encaminhamento. Funciona muito aqui, tem fiscalização. Então, quando você vê que está tendo morosidade, pode denunciar”

(Trecho de entrevista concedida pela mãe #5, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” - A4).

Tanto a mãe #1, quanto a mãe #5, relataram em suas entrevistas a dificuldade no que se relaciona ao desencontro de informações administrativas. Para a mãe #5 *“Você mais fica aqui confuso do que realizando as coisas em si. Então, é interessante que você vai direto no órgão e já faz logo”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #5, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” - A4). No caso da mãe #1, que chegou em outubro de 2022, ao buscar o agrupamento de escolas foi informada, de maneira tácita, a não existência de vagas, sendo que *“uma senhora lá no fundo da sala gritou: “Só na Portela... Só há vagas na Portela”. E eu pensei, aí, meu Deus, o que que é essa tal Portela, né?”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” - A4).

Para a mãe #2, que vive em aldeia, a procura por vagas foi considerada fácil, uma vez que, segundo a mesma *“onde eu vivo, eles até precisam de crianças, por incrível que pareça, nas escolas, no meio do ano, tinha vaga, podia escolher, até três jardins de infância, sei que isso não é muito comum”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” - A4).

Essa mesma facilidade é argumentada pela mãe #3, moradora da região da Serra da Estrela, que destaca que não houve qualquer constrangimento no processo de procura por vagas pois *“[...] na hora eles deram uma vaga. É mais difícil creche, acho que em qualquer lugar do mundo, né? Mas, eles, eles, realmente, assim, foram muito, muito honestos, de verdade. Graças a Deus, assim, não tive nenhum problema com isso”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” - A4).

Mesmo a mãe #4, moradora na cidade do Porto, e o pai #1, que vive próximo à Santarém, destacaram que a dinâmica de procura por vagas foi tranquila, sendo acrescido pela primeira que:

Quando ela chegou, eles já sabiam que ia chegar uma criança brasileira e no primeiro dia que a gente chegou na escola, eles estavam todos ansiosos. Eles consomem muito na nossa cultura, né? Então, eu acho que é mais fácil eles entenderem a nós do que nós entendermos a eles. Então, eles estavam todos ansiosos, assim, tipo, quem é essa menina que vai chegar e tudo. [...] Nós fomos muito bem recebidos. Não posso dizer que não. Ela, na escola, foi muito bem recebida. Ela fala português de Portugal, né? Em casa, ela fala o português do Brasil, mas, assim, com os colegas, ela fala português. Quando algum português fala alguma coisa que eu não entendo, eu pergunto pra ela. Tipo, olha, o que é isso? E ela traduz, digamos assim. Ela foi muito bem

recebida pela professora (Trecho de entrevista concedida pela mãe #4, Unidade de análise “Políticas educacionais de Portugal” - A4).

Como pode ser analisado, o cenário para a obtenção de vagas é marcado por dispersão burocrática, marcadamente relacionado aos ritos e ações consolidados no tempo pelos funcionários que atuam nos serviços administrativos, o que demonstra, por sua vez, que não há coesão no que se relaciona a ação desses profissionais em torno dessa questão, ficando os pais à margem das intempéries da espacialidade em que estão inseridos e não de dispositivos legais que, em alguns casos, precisam ser reivindicados em órgãos superiores.

Depreende-se desse processo um panorama cultural a partir de uma manifestação fragmentada (Martin, 2002) onde há a presença constante de incertezas, a descontinuidade de informações, bem como o pressuposto de que não há consensos na tomada de decisão pelos sujeitos escolares, tendo em vista que, toda ação é uma ação, sendo mediada por aquilo que o grupo profissional, responsável pelo primeiro atendimento, convenciona como dispositivo regulatório de verdade.

Articula-se dessa polaridade, dois cenários ambíguos: o primeiro, onde se reside a obediência à regulação estatal, bem como aos pressupostos de acesso à escola, garantindo-se, assim, o estrito respeito à lei. E outro, onde se observa cenário de relatividade (afinal, *it depends*), no qual os profissionais assentados na burocracia estatal, regulam, convergem, acionam dispositivos e favorecem ou não possibilidades de acesso a informação de maneira clara e amplificada para os pais migrantes.

Para Martin (2002) a fragmentação parte do pressuposto de que a cultura organizacional é, em muitos casos, inerentemente ambígua, e que essa ambiguidade não é apenas um subproduto de diferenças não resolvidas, mas um elemento constitutivo da própria cultura. Em vez de procurar harmonia ou identificar subgrupos bem definidos, a perspectiva de fragmentação observa como as interpretações culturais podem ser conflitantes, sobrepostas e flutuantes.

Nesse sentido, tal perspectiva não busca entendimento único ou uma lógica coerente; ao contrário, reconhece a presença de múltiplos significados que coexistem em uma mesma organização, sem necessariamente se alinhar ou divergir de forma clara. A autora sublinha, desse modo que “em vez de buscar consenso dentro das fronteiras culturais ou subculturais, a perspectiva de fragmentação encontra apenas

afinidades transitórias e específicas a questões” (Martin, 2002, p. 120, tradução nossa¹⁰⁴).

A fragmentação destaca a impossibilidade de eliminar completamente as incertezas e ambivalências na vida organizacional. Os paradoxos culturais – como a coexistência de valores opostos ou a presença de expectativas contraditórias – são vistos como normais e até mesmo inevitáveis. Nesse contexto, a tentativa de impor uma visão coesa pode ser fútil ou mesmo contraproducente. Em vez disso, a fragmentação sugere que os sujeitos aceitem a natureza volátil e mutável das interpretações culturais, tratando-as como parte integrante do funcionamento organizacional.

Na esteira de tal compreensão, Ellström (2007) chama-nos atenção para o conceito metafórico de “anarquia organizada” oriundo dos estudos de Cohen e March e Olsen (1972). O autor salienta que tal perspectiva assevera para a compreensão de um ambiente organizacional onde “[...] há objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos” que se fundem a uma intencionalidade problemática da cultura organizacional, uma vez que os “[...]processos organizacionais e tecnológicos são obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização”, destacando-se assim, parcial e fluída participação dos sujeitos (Ellström, 2007, p. 453-454) que se reverbera na compreensão de uma “[...]imagem da organização como sistema debilmente articulado ou como uma anarquia organizada, inspirados no modelo do garbage can” (Torres, 2004, p. 48).

Para Alvesson (2002), a cultura organizacional é um sistema de significados compartilhados que molda as percepções, atitudes e comportamentos dos membros de uma organização, e compreende o conceito como um “guarda-chuva” no qual se articulam formas de pensar/agir. Nesse sentido, o autor ratifica os pressupostos de Frost *et. al* (1985, p. 17) ao salientar que:

Falar sobre cultura organizacional parece significar falar sobre a importância do simbolismo para as pessoas – de rituais, mitos, histórias e lendas – e sobre a interpretação de eventos, ideias e experiências que são influenciados e moldados pelos grupos nos quais vivem. Também considero que a cultura organizacional inclui valores e suposições sobre a realidade social, mas, para

¹⁰⁴ Trecho original: “Rather than seeking consensus within cultural or subcultural borders, the fragmentation perspective finds only transient, issue-specific affinities”.

mim, valores são menos centrais e menos úteis do que significados e simbolismo na análise cultural (Alvesson, 2002, p. 3, tradução nossa¹⁰⁵).

A procura por vagas, reflete, desse modo, não apenas a ambiguidade desse processo inicial de inclusão de estudantes brasileiros, mas condiciona os sujeitos às relativas interpretações tecidas no plano organizacional, gerando-se, assim, não apenas descompasso com aquilo que é preconizado pela lei, mas a configuração de um ambiente organizacional onde a relatividade é a marca que une e separa os estabelecimentos escolares.

Tal perspectiva remonta às concepções de Torres (2004) no que se relaciona a sua reflexão em torno do dilema colateral, mais especificamente apoiadas sob as contribuições de Herbert Simon, quando este assume a importância não apenas da ação dos sujeitos, mas da impositividade da tomada de decisão no processo organizacional. Desse modo, o processo decisório envolve alguns elementos, dos quais destacam-se:

1. Tomador de decisão. É a pessoa que faz uma escolha ou opção entre várias alternativas futuras de ação.
2. Objetivos. São os objetivos que o tomador de decisão pretende alcançar com suas ações.
3. Preferências. São os critérios que o tomador de decisão usa para fazer sua escolha.
4. Estratégia. É o curso de ação que o tomador de decisão escolhe para atingir seus objetivos. O curso de ação é o caminho escolhido e depende dos recursos de que pode dispor.
5. Situação. São os aspectos do ambiente que envolve o tomador de decisão, alguns deles fora do seu controle, conhecimento ou compreensão e que afetam sua escolha.
6. Resultado. É a consequência ou resultante de uma dada estratégia. (Chiavenato, 2004, p. 348).

Seguindo cursos de ação, o tomador de decisão tem opções e decisões a tomar, e como tais, estas impactam diretamente a sociabilidade dos sujeitos. Desse modo, sua escolha será tanto racional ao adotar uma decisão que tem como fulcro a necessidade de alcançar um objetivo, como irracional, ao não levar em conta a

¹⁰⁵ Trecho original: "Talking about organizational culture seems to mean talking about the importance for people of symbolism – of rituals, myths, stories and legends – and about the interpretation of events, ideas, and experiences that are influenced and shaped by the groups within which they live'. I will also, however, take organizational culture to include values and assumptions about "social reality, but for me values are less central and less useful than meanings and symbolism in cultural analysis".

concorrência de forças que atuam nas esferas de sociabilidade na qual estão inseridos os sujeitos, e, portanto, desvinculadas de propósito frente à situação (Torres, 2004, p. 121).

Na esfera da teoria proposta por Simon, os sujeitos constituem-se o núcleo catalizador da organização, e ao racionalizarem suas ações, podem decidir de maneira autônoma e singular questões relacionadas à sua vivência, tais como sua participação nos processos de decisão, elementos relativos à comunicação, bem como interesse (ou não) em participar da solução de problemas que lhes afetam (Chiavenato, 2004, p. 347).

Desse modo, munidos de percepção sobre a situação, bem como análise e definição dos problemas que os circundam, os trabalhadores possuem ferramentas elementares que lhes propiciam a busca por alternativa aos dilemas impostos, bem como a escolha, avaliação e implementação de alternativas que surtam efeito no que corresponde a sua ação cotidiana na realidade organizacional.

É de fato em Simon que observamos alguns elementos catalizadores que fomentarão as bases daquelas teorias que constituirão mais à frente o cerne de análise em relação ao dilema colateral proposto por Torres (2004), uma vez que se observa uma “[...] relativização mais significativa da integração, passando esta a ser tomada não só como instrumento de gestão, mas também como um relevante problema teórico-investigativo” (Torres, 2004, p. 121).

Para Edgar Schein (2004), a organização se constitui como sistema aberto onde observa-se intensa interação de pessoas, produtos, informações que estão a todo o tempo se transformando e se dinamizando em função das múltiplas relações que são estabelecidas.

Desse modo, munido de objetivos, a organização está o tempo todo em contato com o exterior, moldando seu ambiente por “[...] ser abordada como um mero subsistema permeável às influências de outros subsistemas internos e externos a organização” (Torres, 2004, p. 109). Por esta razão, o autor considera que os subsistemas são interdependentes, isto é, necessitam de uma relação dinâmica para a eficiência dos processos, tendo em vista que a ação desencadeada em um sistema afeta o outro, o que por sua vez, interfere na dinâmica do “todo” organizacional.

A problematização desse cenário (debilmente articulado) de acesso aos serviços administrativos da escola pelos migrantes, a partir de uma concepção de cultura na qual se ressalta uma manifestação fragmentada, é especialmente

importante se considerarmos os recentes esforços do governo português em relação à temática da inclusão de estudantes internacionais em seu sistema educativo.

Em publicação datada de janeiro de 2024, a Direção-Geral de Educação de Portugal destaca a importância de as escolas promoverem ações estratégicas para a consolidação da inclusão de estudantes internacionais em sua dinâmica organizacional, a partir da observação de alguns princípios de atendimento.

O documento intitulado “Inclusão de alunos migrantes em meio educativo”, enfatiza a importância de se estabelecer um olhar em profundidade para esta dinâmica, e assevera que este é um “[...] processo contínuo que exige, por um lado, flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos alunos e, por outro, preparação e transformações nas dinâmicas e na cultura escolar” (DGE, 2024, p. 5, grifo nosso), o que por sua vez impulsiona, tal qual preconizado por Torres (2004) a compreensão de como “o jogo de interdependências (entre o dentro e o fora, por exemplo) em que os actores escolares estão colocados, proporciona o desenvolvimento de processos [...]” que tem por objetivo de análise a “autorregulação e de heterorregulação, de reprodução e de produção, de fidelidades e de infidelidades normativas e culturais” (Torres, 2004, p. 233).

O sintético documento, chama-nos atenção para a realidade da diversidade de público escolar que tem vindo a se firmar nos últimos anos de maneira cada vez mais próxima dos educadores portugueses. Especificamente ao nível da análise da cultura organizacional, essa transformação retoma a impositividade do estudo da estrutura/ação, e de como esses elementos têm se moldado ao longo do tempo. Instiga-se, assim, a premissa de entender como a escola tem reagido a estas transformações ao nível cultural (artefatos, valores, mitos, cerimônias, práticas).

Desse modo, é reforçado pelo respectivo documento que o trabalho em prol da diversidade demanda planejamento constante, onde os pilares do acolhimento e da inclusão são indissociáveis. Nesse contexto, algumas diretrizes são ressaltadas: a) acolhimento da diversidade; b) educação para a diversidade; c) intervenção informada por dados e conhecimento; d) personalização do ensino, adaptação da aprendizagem e avaliação escolar; bem como: e) mobilização da comunidade.

Pode-se observar que essas diretrizes têm como objetivo subsidiar o olhar e a ação dos educadores diante da crescente multiplicidade de estudantes internacionais que, cada vez mais, integram as dinâmicas escolares de Portugal. Ao serem questionados a respeito da presença de estudantes internacionais em suas escolas,

100% dos diretores, 82,65% (81 participantes) dos professores, 80,8% dos encarregados de educação (101 participantes) e 84,88% dos estudantes (73 participantes) pontuaram no questionário esta indicação, o que demonstra que a multiplicidade cultural nas escolas portuguesas se faz sentir por todos os sujeitos que dela fazem parte.

Mobiliza-se, assim, uma lógica de articulação, que visa auxiliar no fluxo de acolhimento desses estudantes, constituindo-se em a) etapas; b) intervenientes; c) monitorização e avaliação bem como d) meios.

De acordo com o documento, tal dinâmica visa qualificar os sujeitos escolares no atendimento pleno da inclusão de estudantes migrantes, favorecendo-se, assim, celeridade no processo, bem como proporcionar atendimento específico para as necessidades dos sujeitos, de modo a contribuir para um cenário no qual a multiculturalidade é valorizada, respeitada e incorporada no rito cotidiano escolar.

Ilustração 6 – Possíveis estratégias que as escolas portuguesas podem mobilizar para o acolhimento dos estudantes migrantes



Fonte: Direção-Geral de Educação de Portugal, p. 8. Disponível em: <<https://encr.pw/Ngltf>>. Acesso em 02 out. 2024.

A inclusão de migrantes no sistema educativo português é tema que exige reflexão profunda e crítica, especialmente no contexto contemporâneo, onde a diversidade cultural e social se torna cada vez mais evidente. Desse modo, não deve

ser entendida como um conceito naturalizado, mas sim como construção social que requer apropriação consciente e fundamentada em princípios de equidade, democratização e universalidade de acesso e permanência na escola.

Esse cenário é ainda mais desafiador, considerando-se a realidade portuguesa, onde a dicotomia entre homogeneidade e heterogeneidade tem sido a tônica de diversas discussões que levam em consideração a impositividade de reflexão acerca da formação de turmas, e da diversidade em meio educativo (Antunes; Sá, 2010, p. 19-50); a singularidade do efeito perverso da fabricação da excelência escolar (Torres; Palhares, 2017), bem como a dificuldade existente de articular processos de inclusão em uma realidade educativa marcada pela centralidade de um governo de escolas fundado na lógica de um “rosto” administrativo que se funde à uma ação centralizadora e, por vezes, gerencialista (Lima; Sá, 2017). Para o Diretor #3:

Os desafios da sociedade Portuguesa atualmente são de ordem culturais, sociais, económicas, são tão visíveis nas escolas hoje em dia que temos mesmo que perceber e, uma vez por todas, assumir que cada pessoa é um ser diferente, com necessidades diferentes e que, portanto, precisa de ter na escola a oportunidade para crescer e se evocar como esse ser diferente. Esse é o maior desafio que a escola tem hoje em dia (Trecho de entrevista concedida pelo diretor #3, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” – A2).

Nessa esteira, o fenômeno da inclusão surge como necessidade de sobreposição ao caráter hegemônico de identidade, compondo-se, assim, uma ação que se articula por meio do conflito social, “[...] na busca pelo reconhecimento das singularidades”, o que por sua vez, manifesta-se na impositividade de se “[...] angariar o reconhecimento de identidades (mais coletivas do que individuais) apagadas e ignoradas historicamente pelo sistema” (Soares; Gomes; Santos, 2013, p. 51). Desse modo, cabe à escola, desse modo:

[...] a difícil tarefa de trabalhar a negação da padronização, ao mesmo tempo em que luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade. A igualdade que se pretende trabalhar na escola não está alicerçada apenas no reconhecimento dos direitos básicos de todos e todas, mas também no das diferenças, pois, como as pessoas não são idênticas, precisam ter suas diferenças reconhecidas e consideradas inclusive no decorrer do processo de conquista da igualdade (Souza; Pamplona; Dinis, 2013, p. 155).

A escola, encarada como lócus de encontro da diversidade, espaço de ação, e reflexão sobre as diferenças, deve ancorar-se em visão que leve em consideração

não apenas a inclusão, mas a potencialidade que reside na multiplicidade de origens, trajetórias, projetos de vida e expectativas sociais.

O caminho para a democratização da escola, e a efetivação legal dos direitos de aprendizagem se ancoram na necessidade de pensarmos cada sujeito de maneira única, sem, contudo, esquecer-se da importância da coletividade para a construção de bases voltadas para uma escola aberta e plural. Assim, “como instância social, a escola é dinâmica e múltipla e, por ser espaço de confluências, também histórica, capaz, então, de contribuir para a formação de uma sociedade mais rica e complexa em termos culturais” o que por sua vez repercute em “mais possibilidades de promover os ideais de igualdade (sem homogeneizar), de respeito e solidariedade” (Souza; Pamplona; Dinis, 2013, p. 156). Essa é uma preocupação que encontra validade na realidade dos sujeitos de pesquisa. Para o professor #1, a inclusão se configura em um:

[...] desafio enorme para quem vem de fora e também para quem cá está, porque a mudança não para, e a inovação não para, mesmo ao nível das pedagogias e, portanto, os professores, a escola no seu todo, as famílias, a sociedade, têm um enorme desafio em mãos para não defraudar as expectativas destas pessoas que estão cá e das que vêm. E, como dizia o vereador da Educação, doutor Augusto Lima, queremos ser um município atrativo a nível local, nacional e internacional. Portanto, temos panos para as mangas. Isto é, temos um desafio que vai fazer com que tenhamos que arregaçar as mangas e ir à luta corresponder às expectativas (Trecho de entrevista concedida pelo professor #1, Unidade de análise “Cultura do país de acolhimento” – A2).

Desse modo, é possível analisar que as preocupações emanadas pelo documento encontram eco nos dados obtidos pela presente investigação. Como pode ser percebido na categoria anterior, embora os estudantes identifiquem que não estão expostos a formas tão abruptas de discriminação como seus pais à nível societário, destacam-se alguns fatores que impulsionam uma visão negativa, e, portanto, desfavorável para a articulação de sua inclusão no contexto educativo português, dentre os quais: a) Discriminação social, marcada pelo isolamento de estudantes brasileiros no espaço escolar; b) Discriminação linguística, por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma escrita e falada no âmbito escolar; e, em menor grau c) discriminação xenofóbica, por meio de uso de alcunhas como “Zuca” e a discriminação racial.

A principal queixa gira em torno da dificuldade de socialização e de adaptação dos estudantes migrantes brasileiros no âmbito escolar. Uma das entrevistadas

ressalta isso, ao delinear que “*não tinha muito isso de puxar assunto... Então a relação não era muito firme em questão outra*” (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #4, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso). A dificuldade de estreitar laços de amizade se configura fala recorrente entre os estudantes, sendo apontado pela estudante #2 que:

No Brasil, eu era uma pessoa que fazia amigos muito fácil. Eu tinha amigos em todos os lugares e muitos amigos. Aí, quando a gente veio pra cá, pronto, a gente chegou aqui em abril.... Então, era no final do ano letivo. Então, eu não fui pra escola a volta de cá. Eu ainda passei... até setembro, de abril a setembro, sem nenhum contato com a escola. Então, como eu não conhecia ninguém... Não fiz amigos nenhum. Quando eu fui pra escola, eu pensei... pronto, agora é a minha hora de fazer amigos. Mas o que eu senti é que eles são muito mais fechados. Então, assim, eu cheguei lá. As cadeiras são em duplas. Então, eu sentei assim. E aí, sentou uma menina do meu lado. Eu não sei se eu tive a sorte ou o azar. Porque essa menina que sentou do meu lado, ela também não tinha amigos dentro da turma. Ela era portuguesa. Mas, pronto, ela ali falava um pouco comigo. Mas, assim, também não muito. Eu senti que eles eram muito fechados, assim. Eles tinham um próprio grupinho de amigos deles. E eles não se importavam muito, tipo, incluindo. Mas não por maldade. Eu acho que era, tipo, eles só... Não ligavam, digamos assim. É diferente do Brasil. Porque antes que eu vim pra cá, eu só passei um ano numa escola no Brasil. Numa escola integral. Tipo, no primeiro dia, as pessoas já vieram falar comigo, já fiz amigos. E aqui foi totalmente diferente. Ninguém falou comigo. Aqui, em Portugal, os intervalos entre... A gente tem sempre intervalos entre as aulas. De 10 ou 20 minutos. E a gente é obrigada a sair da sala. Então, tipo, eu tinha que sair da sala. E ficar no corredor. E, tipo, todo mundo com seu grupinho de amigos. E eu, assim, lá, sozinha. E isso durou, tipo, uns seis meses. Foi o que me levou a faltar tanto. Porque... Eu não sei. Eu acho que nessa fase, amigos são importantes, né? Principalmente quando você tá em outro país. Você não conhece ninguém. Então, eu só tinha a minha família aqui (Trecho de entrevista concedida pela estudante #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

Em relação a esta questão, o estudante #1, destaca-se a seguinte dinâmica:

Na minha situação, eu sou meio introvertido. Não consigo muito entrar assim, conversar muito fácil. Mas, em princípio, aqui, pelo menos eu percebo que eles são mais fechados em questão de um grupo específico. Desde a infância, eles já se conhecem. Vai crescendo, depois dos anos, e pronto. Vai vivendo a vida toda com essa amizade. Então, foi meio difícil eu poder entrar nos grupos, eu poder socializar. Então, eu ficava mais no meu canto. Foi um ano meio complicado, em questão de amizade para mim na época, mas, depois de um tempo, fui me acostumando e consegui socializar melhor com o pessoal. (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

Para o estudante #3, a dificuldade foi na fase inicial, e destaca que “*Eu cheguei lá, daí parece que tem muitos olhares em cima da gente, sabe? Daí a gente fica meio*

constrangido e tal. Mas em questão de acolhimento, eles me acolheram, assim, bem, sabe?” (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #3, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso). Já a estudante #5, pontua que também é tímida e que apresentou dificuldade de se socializar na escola, e ressalta que conseguiu se inserir em um grupo de outros estudantes internacionais. Desse modo, argumenta que *“Minhas amigas, por exemplo, que é da Angola, da Índia, elas já sofreram todo tipo de discriminação só por conta da cor. Então, acho que a parte racial é a que conta mais aqui”* (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #5, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso),

Em relação as redes sociais desses estudantes, é interessante notar que, no aprofundamento da entrevista, a estudante #5, demonstrou que sua inclusão entre grupos de amigos foi favorecida por contar com a presença de estudantes de outros países, experiência compartilhada pelo estudante #4 que acrescenta que seus amigos são, em grande parte, oriundos da África, e o estudante #1 que pontuou que da África e da Índia. O estudante #3 sentiu-se bem recebido e aceito por seus colegas portugueses, noção compartilhada pela estudante #2, que destaca que, atualmente, seu grupo de amigos é majoritariamente formado por portugueses. Para a estudante, seu relacionamento com os colegas de classe começou a melhorar depois que passou a entender o que falavam, e com a abertura de uma colega portuguesa:

E foi aí que as coisas começaram a mudar. Porque eu comecei a falar com a Margarida. E, conseqüentemente, com os amigos dela. Então, pronto. E aí, depois de dezembro. Foi quando, ali, eu comecei a formar relacionamentos. Ciclos de amizade. Hoje em dia, eu tenho... Pronto. Hoje em dia, eu tenho vários amigos [...] eu conheço, assim, brasileiros. Mas... Eles não são meus amigos. Não são pessoas que eu tenho muito contato. Então, acaba por... 90% do meu ciclo social são portugueses. Ah, e tenho duas amigas africanas, também (Trecho de entrevista concedida pela estudante #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

A compreensão linguística é barreira também exemplificada pelo estudante #1 para o estabelecimento do relacionamento entre estudantes brasileiros e portugueses. Segundo ele, no início acontecia muito a situação *“[...] de eles fazerem uma piada e eu meio que ficar meio na nuvem sem entender qual era o sentido da piada. E quando eu fazia a piada, eles também não entendiam porque essa piada era mais só quem era brasileiro”* (Trecho de entrevista concedida pela estudante #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso). Para superar a dificuldade no que se

relaciona o estabelecimento de laços de amizade, o estudante aponta que articulou, junto a outros estudantes internacionais, grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp com o objetivo de compartilhar informações e ajudar no processo de inclusão:

Começou a vir mais pessoas brasileiras, conheci outros imigrantes da Venezuela, por exemplo, e indianos ou angolanos nessa situação. Aí, nisso, uma coisa que a gente fez, e eu fui uma das pessoas que ajudou nessa ideia, foi criar meio que um grupo, a princípio, para todo mundo se juntar e poder debater, conversar sobre situações que a gente não entendia, como o sistema de universidade aqui em Portugal funciona e algumas situações que aconteceram, por exemplo, em relação a bullying. A gente sempre conversava bastante com o pessoal. Nisso, a gente fazia essa união toda, e foi algo em que eu ajudei muita gente. Hoje, pelo menos, eu conversei bastante com o pessoal da escola sobre essa situação, de auxiliar e ajudar quem está passando por essas dificuldades, porque, às vezes, muita gente que vem para cá guarda muito remorso dentro de si, de muitos problemas, não sabe como socializar com o pessoal e, pronto, acaba se perdendo e ficando meio chateado. (Trecho de entrevista concedida pela estudante #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

A fala do entrevistado revela um cenário comum entre migrantes: a busca por apoio e acolhimento em meio a desafios de adaptação em um novo país. A criação de um grupo para "todo mundo se juntar e poder debater" destaca a importância de espaços de interação para discutir questões práticas do dia a dia que, por vezes, acometem a maioria, mas que nem sempre dispõe de práticas estruturadas pela administração para o seu desenvolvimento.

Para Soares (2004) “as unidades efetivas da migração não são nem indivíduos nem famílias, mas, sim, conjuntos de pessoas ligadas por relações de amizade, de conhecimento, de parentesco e de trabalho”, o que pressupõe, segundo o autor, a compreensão de que não são redutíveis “[...] às características (atributos) e intenções individuais, a migração deveria ser pensada como estrutura comunitária que se traslada” (Soares, 2004, p. 106).

Nesse sentido, a estratégia do estudante #1 volta-se para a importância da discussão a respeito das redes sociais no contexto de articulação dos grupos de pessoas, perfazendo-se, assim, dimensão salutar no que se relaciona ao estreitamento de vínculos, bem como o estabelecimento de lógica voltada ao apoio mútuo entre sujeitos que carregam consigo histórias de vida que se entrecruzam pelo fato de serem migrantes. Essa discussão é indispensável para refletirmos sobre a lógica da solidão dos migrantes no contexto de inclusão social em âmbito escolar. Para a diretora de escola #1:

Os alunos que vêm do Brasil, eu sinto, e aí eu tenho doutores para apoiar e até tenho uma doutora que é psicóloga, eu sinto que muitos deles chegam ao dia de fevereiro, março e ficam com uma grande tristeza. Porquê? Porque primeiro vêm famílias que não se chamam de famílias completas, ou deixam o pai, ou deixam a mãe, ou deixam os irmãos, ou deixam o tio, pronto, e eu acho que os brasileiros são muito como nós portugueses, temos uma cultura de família, de churrasco, de nos juntarmos, não é? É uma coisa boa, não é? E eu sinto que os miúdos, mais as miúdas, ficam muito tristes mesmo. Depois o tempo não ajuda, porque estamos numa altura de frio, uma altura de chuva, e encontra-se um ciclo com o Brasil e isto psicologicamente afeta os miúdos, eu sinto essa tristeza. [...] Porque falta tudo, falta o conchego da família alargada, falta o sol, falta os amigos, aquele calor, o medo que se sente é que depois entra-se numa sortina em que as pessoas vão muito para casa e as pessoas sentem-se muito sozinhas e incapazes de considerar bons resultados. E eu sinto isso, sinto essas dificuldades mútuas (Trecho de entrevista concedida pela diretora #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

Von Mühlen; Dewes e Leite (2010, p. 62) acentuam que o processo de inclusão em uma realidade cultural distinta de sua origem gera consequências físicas, psicológicas e sociais para os indivíduos, e ressaltam que bons relacionamentos familiares e estreitamento de laços podem auxiliar na adaptação, enquanto aspectos como a separação familiar, solidão e a discriminação aumentam os riscos de dificuldades psicológicas ao longo desse processo.

A partir de revisão sistemática em artigos científicos, os autores concluíram que “[...] a ausência de estrutura familiar em grupos que migram é fator predisponente de stress”, e reforçam a necessidade de que haja a estruturação de programas que viabilizem que profissionais de saúde prestem suporte psicológico aos migrantes. Assim, refletem que “as políticas públicas poderiam considerar treinamentos para estes profissionais no sentido de sensibilizá-los para esta temática” (Von Mühlen; Dewes; Leite, 2010, p. 65).

Nesse contexto, a impositividade das redes sociais se faz sentir em função da necessidade do estabelecimento de vínculos de amizade na escola. Para uma parte considerável dos estudantes (37,2%) os pais portugueses não veem com bons olhos a relação de seus filhos com migrantes brasileiros. Já entre os pais há um notável score de indecisão (27,2%), seguindo de 33,6% de sujeitos que avaliam que não há predisposição dos portugueses em incentivar seus filhos a estabelecer laços de amizade. Entre os profissionais da educação a visão é um tanto quanto mais otimista,

sendo que, entre os professores, 44,9% concordam, 16,3% concordam muito e entre os diretores 16, dos 20 participantes concordam/concordam muito. Para a diretora #1:

Os pais portugueses, alguns deles ainda são preconceituosos. Nem sempre é fácil. E às vezes ouço coisas que me desagradam, não é? Do género... “Ah, eu não quero o meu filho na turma daquela brasileira”, porque isto ou porque aquilo, e fazem alguns juízes de valores. Os miúdos, quando são mais pequenos, não são preconceituosos. Eles brincam muito bem. Só que depois isto vai-se ouvindo, não é? Vai-se entranhando e eles vão crescendo e muitas vezes torna-se mais difícil a integração. Dá-nos mais trabalho integrar alunos no secundário, de facto, do que no primeiro ciclo. Porque no primeiro ciclo os miúdos abraçam-se logo. No secundário não, não é? Força de idade, por vários fatores (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #1, Unidade de análise “Redes sociais” – C2).

Para a mãe #4, sua relação de proximidade com os pais portugueses é marcada por dinâmica formal, sendo que não há o estabelecimento de amizade, tampouco contato mais estreito. Nesse sentido, destaca que:

Eles são, assim, muito fechados, assim, quando tem reunião, aquela coisa, bom dia, boa tarde, boa noite, sabe? Quando tem festa de aniversário, quando é em parque aberto, assim, eu geralmente vou, eu não me sinto segura de deixar ela num parque aberto, assim. Eu vou e fico de longe, sabe? Tipo, falo com uma mãe ou outra, pronto. Vamos dizer que eu tenho, assim, ainda, relação, são duas mães, uma é portuguesa e a outra é francesa. Quer dizer, na verdade, ela é portuguesa, mas viveu muitos anos na França. E voltou pra cá, agora, com o menino, porque os pais são portugueses. Mas também são só essas duas. Não há essa relação com os demais. E eu vejo que é no geral. Os pais, eles não têm aquela ligação toda da turma. Talvez também pelo fato de eu ser aquela mãe que questiona tudo. E as próprias mães não gostam. Tipo, eu sou aquela mãe que questiona tudo, mas por quê? Por que isso? Por que não sei o que lá? (Trecho de entrevista concedida pela mãe #4, Unidade de análise “Redes sociais” – C2).

Para o estudante #1, essa dinâmica foi difícil pois:

[...] em questão de socialização, com meus colegas, era muito complicado. Porque eu percebo que aqui em Portugal tem uma coisa que algumas pessoas acham que é bem diferente da questão dos brasileiros. Quando a gente vai, por exemplo, no Brasil, quando a gente vai para alguma região, alguma nova local, a gente faz amizade muito fácil. É aquela coisa, a gente consegue conversar com alguém, consegue entrar num grupo facilmente, é aqui é muito complicada essa situação. Mas, claro, acho que depende de cada pessoa (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #1, Unidade de análise “Redes sociais” – C2).

A mãe #3 destaca a dificuldade que percebe em seus filhos estabelecerem laços de amizade, e demonstra que tal dinâmica se mostra prejudicial ao

desenvolvimento deles, pois compreende a importância desse processo na construção da identidade dos filhos. Para ela:

[...] o que eu fico só chateada de verdade... olha, João, eu compreendo total essa coisa das crianças não poderem se ver. As crianças não podem ter amizade umas com as outras, real. Sabe aquela amizade real, que você, pô, vai na casa da pessoa, e fala: "tia, faz uma pipoca pra gente, não sei o quê". Sabe? Não pode! E eles podem, entre eles, porque a gente vê as conversas, a gente vê o que acontece nos grupos deles, porque eu sou muito atenta nos meus filhos, então eu vejo os grupos que eles estão e quando eu vejo, ah, tal pessoa foi na casa de tal pessoa, que legal, né? Eu falo, filha, tudo tem seu tempo. Relaxa, não fica chateada... Sabe? Então, assim, acho que só essa coisa de... Enfim, é muito, é muito, muito difícil (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise "Redes sociais" – C2).

A mãe #1, destaca que após estabelecerem laços de amizade no pré-escolar, a relação de seus filhos com a escola modificou-se, sendo que apresentavam maior disposição em frequentar o espaço educativo. Para ela, a partir desse processo, as crianças *"[...] começaram a gostar, a ter prazer, e daí foi ampliando. Eu acho que esse é um processo também que aconteceu por causa da língua, no momento que eles começaram a entender melhor a língua"*, além disso, destaca que a partir do momento em que as crianças se fizeram ser entendidas, passaram a aprofundar os laços de amizade e, na ocasião da entrevista encontram-se adaptadas *"Agora mesmo que é o segundo ano deles lá, eles estão muito felizes, mas é por causa dos amigos"* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #1, Unidade de análise "Redes sociais" – C2).

A mãe #2 destacou ao longo da entrevista sua dificuldade com o filho na escola, muito em função das questões relacionadas ao racismo estrutural. Argumentou, desse modo, que a partir da frequência da criança na escola, seu filho passou a interrogar-se a respeito de seus traços fenóticos, questionando porque era "cor de amêndoa".

Desse modo, destaca que as demandas de sua criança são voltadas para a *"[...] autoaceitação e de aceitação pelo grupo do que propriamente dita de uma questão, assim, da... De incorporação, ou incorporação é uma palavra que não é legal, mas, assim, de sociabilidade na cultura, né? É, eu diria que sim"* (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise "Redes sociais" – C2). A mãe destaca ainda que, quando a criança tinha por volta de quatro anos as crianças da turma não queriam que ele encostasse nelas pois *"[...] ia ficar mais escuro. Tipo, alguma coisa assim, foi isso que eu entendi. Ia derreter a minha cor, ia passar para ele e ele ia ficar*

mais escuro” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #2, Unidade de análise “Redes sociais” – C2).

Desse modo, a relação da criança com sua própria identidade e com o grupo de crianças de sua turma foi afetado por este recorte racial que passou a moldar o cenário de preocupação da família. A mãe destaca que, um episódio relacionado a questão da inclusão foi especialmente marcante e foi alvo de intervenção, tendo em vista que considerava a postura inadequada:

Até que teve uma festa que eu fiquei sabendo que convidaram todos e não convidaram ele. [...] Enfim, aconteceu essa festa, fiquei sabendo que convidaram todos e não convidaram ele. Ele ficou insistindo, mãe, liga para a mãe da fulana, porque não foi convidado? Então eu fui na escola e falei, tive outra reunião com o professor e ele falou o seguinte, se ele não é convidado, está tudo bem, mas eu não concordo com o fato de eles distribuírem os convites na frente das crianças. Só que ela não entendeu, ela não percebeu qual é o problema nisso. Ela falou que isso é normal, que inclusive, o que ela me falou foi o seguinte, ele falou assim, na vida, ele não vai ser convidado para todas as festas, ele tem que aprender aqui. Ele tinha 5 anos. Eu falei, você é a instituição escolar, como que você entrega alguma coisa para todos e não entrega para uma? Uma coisa é entregar lá fora, outra coisa é entregar aqui dentro. Enfim, mas ela não percebeu muito bem, então eu fui contactar o agrupamento, enviei um e-mail, tipo reclamação. Eu estava querendo que eles não distribuíssem convite mais dentro da escola, pelo menos na frente das crianças. Aí o diretor do agrupamento me ligou, no e-mail, foi um e-mail enorme, eu contextualizei tudo, porque não é só o fato dos convites, do meu ponto de vista ele já estava tendo algumas questões, como eu comentei. Enfim, aí eu coloquei tudo lá no e-mail e o diretor do agrupamento me ligou e falou que na verdade ele falou assim, olha, a senhora não percebeu muito bem, isso não tem nada a ver com o fato de ser brasileira, ser de fora. Ele falou assim, cá é Portugal, cá é Portugal (Trecho de entrevista concedida pela mãe#2, Unidade de análise Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

Decorre desse fato duas interpretações possíveis: Uma, enraizada na cultura organizacional escolar a partir da análise da prática docente, que naturaliza processos de exclusão assentando-se numa lógica de “gramática escolar”, relegando-os a um plano de conformidade no qual conceitos como adaptabilidade e assimilacionismo são marcas desse processo, e outra, assentada em uma lógica de difícil articulação de inclusão escolar, onde se demonstra baixa capacidade de acolhimento e escuta ativa das necessidades trazidas pela família em função do cenário exposto.

Em relação a experiências relativas à discriminação social em âmbito escolar, o pai #1, relata que foi necessário recorrer à escola em dois momentos: em uma primeira ocasião, para buscar apoio da equipe pedagógica em função de que sua filha

estava sendo xingada por colegas portugueses, e em outro momento, por conta de situações envolvendo o seu filho, também com colegas portugueses:

No início, é sempre complicado, né, cara? Sempre tem problema. Eu tive esse problema de... Uma menina [colega da filha dele] ... Ela falou... É puta, piranha, vadia. eu fiquei bolado! Tipo, como assim, tá ligado? A gente rala pra educar as crianças em casa, ensina a ter respeito e aí, quando vai pra escola, tem que lidar com essas paradas? Fui logo lá trocar uma ideia com a professora. Eles falaram que iam chamar a menina, os pais e tal, resolveu. Aí, passou um tempinho, veio meu moleque com outra história. Disse que um moleque ficava perturbando ele na sala, cutucando e fazendo gracinha. Fiquei louco: 'Caraca, é sério isso?' E o que me deu mais agonia é que parecia um padrão, sacou? Depois que troquei ideia na escola, aí eu estou vendo que a socialização dela melhorou. Já está sendo aceita. Já está com amigas brasileiras. Então, eu vejo que a... Então, claro que o português é mais difícil. Embora o português goste de muita gente. Mas, assim... Ainda tem essa discriminação (Trecho de entrevista concedida pelo pai#1, Unidade de análise "Inclusão e acolhimento" – B3, grifo nosso).

Ainda no que se refere à inclusão dos estudantes migrantes brasileiros, faz-se salutar aprofundar a discussão para o recorte de gênero, que exerce efeitos no cotidiano escolar e aprofunda estereótipos, principalmente no caso das meninas brasileiras. Os recortes das falas dos participantes indicam esse cenário:

As raparigas têm mais dificuldade. Por quê? Por uma questão de gênero também, uma questão de...como é que vais explicar? Até da própria roupa. Como eu disse, as meninas brasileiras são, não todas, claro, mas um grande grupo é mais descontraído do que as portuguesas. E às vezes, até por força da adolescência, a questão quando não se veste como grupo é um bocadinho posta de lado. E, portanto, há maior dificuldade neste acolhimento. [...] Rapaz, de regra geral, não liga muito a conversas paralelas, nem a coisas no WhatsApp, nem nada. Gosta de jogar futebol, gosta de carros, gosta desse tipo de coisas, de jogos. E isso aproxima os rapazes. As raparigas já gostam mais de roupas, gostam mais de comentar e de criticar. Às vezes, eu digo, têm aqueles grupos fechados e às vezes é difícil as miúdas entrarem (Trecho de entrevista concedida pela diretora #1, Unidade de análise "Inclusão e acolhimento" – B3, grifo nosso).

E uma coisa que eles têm muito que eles conversam bastante é a questão do futebol. Eles gostam bastante de conversar sobre a questão do Benfica, do Porto, Misericórdia. Quantas debates eu já vi na minha vida como esses. Essa conversa era uma estratégia incrível. Se você conversar, ainda mais se você falar que você é do Porto, aqui em Lisboa, nossa, você vai ter (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #1, Unidade de análise "Inclusão e acolhimento" – B3, grifo nosso).

*Eu acho que os adolescentes, com quem eu trabalho, que é de 7º, 8º e 9º, os adolescentes se ligam muito bem com os seus parceiros portugueses. E há tempos andámos a jogar a bola, e tenho um aluno que veio da Bahia, que é o *****, e andámos a jogar a bola, eu e ele, e a turma dele, e provavelmente amanhã vamos fazer isso outra vez, vai ser uma espécie de lanche partilhado com bola. E o *****, que veio da Bahia há menos de ano e meio, eu acho que*

ele veio pela Páscoa do ano passado, integrou-se muito bem. E acho que, falando concretamente desse caso, está correndo muito bem (Trecho de entrevista concedida pelo professor #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

A análise dos relatos evidencia como as questões de gênero moldam as experiências dos estudantes migrantes brasileiros em Portugal, interferindo nas dinâmicas de inclusão e acolhimento escolar. As falas dos participantes refletem a forma como estereótipos de gênero influenciam as interações cotidianas, revelando que meninas e meninos vivenciam o processo de integração de maneiras diferentes.

Para as meninas, há uma ênfase maior em aspectos relacionados à aparência e comportamento, que se tornam fatores de exclusão, enquanto os meninos parecem encontrar mais facilidade de integração por meio de interesses compartilhados, como o futebol.

Essa divisão de papéis reforça estereótipos tradicionais que associam os meninos a atividades esportivas e as meninas a preocupações estéticas e relacionais. Ao estudar o sistema educativo português com a preocupação de analisar as performances de gênero, Pereira (2009) avalia que o espaço escolar tem refletido reprodução das desigualdades em sua dinâmica, e acrescenta que o gênero é permanentemente avaliado e negociado, o que por sua vez reflete pressão sobre meninas para se conformarem a certos padrões de comportamento e aparência.

Assim, o ambiente escolar não apenas reproduz, mas também reforça as hierarquias de gênero, impactando a construção da identidade de ambos os sexos. Portanto, o desafio reside em desconstruir essas normas dentro do espaço educacional, promovendo uma cultura mais inclusiva e equitativa.

Essa pressão contribui para a exclusão ou aceitação social com base em expectativas culturais. De acordo com a autora “fronteiras e normas de gênero têm um peso muito significativo no cotidiano dos/as jovens porque são entendidas como «normais» e «naturais» e não como construção contextual” (Pereira, 2009, p. 123).

Nessa direção, a autora argumenta que as diferenças de gênero não são simplesmente resultados estáveis de socialização, mas sim práticas que os indivíduos reproduzem e contestam em interações diárias. Assim, tal qual os relatos obtidos na presente investigação, Pereira (2009), articula a ideia de que a ocupação de espaços escolares, como o campo de futebol, é marcada por fronteiras de gênero. Essas

fronteiras são frequentemente contestadas, mas ainda assim reforçadas por meio de estratégias de exclusão que reproduzem hierarquias de masculinidade e feminilidade. Desse modo, a autora pontua a existência de uma:

[...] socialização que, por um lado, encoraja os rapazes a dominar o espaço e praticar desporto e, por outro, inibe o desenvolvimento desses traços nas raparigas, produz desde cedo uma diferença entre os sexos que leva as/os jovens a ocupar distintos espaços” (Pereira, 2009, p. 121).

Ao serem questionados se a escola engendra ações para que se sintam acolhidos, as percepções destoam entre os grupos de brasileiros e professores/diretores portugueses. Para 46% dos estudantes, a percepção em torno de ações relativas ao tema gera insatisfação, perfazendo-se, assim, um cenário onde as iniciativas de inclusão não são percebidas como eficientes para a sua inclusão, sendo que essa perspectiva é compartilhada por 49% dos encarregados de educação.

Em relação aos professores, 9% pontuam percepção negativa a respeito do tema, o que indica a necessidade de maiores esforços; 18% têm uma postura de indecisão, sendo que 71% dos respondentes corroboram que há iniciativas em curso que sugerem a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão. Essa crença é compartilhada pelos Diretores de agrupamento, onde 85% dos participantes demonstram postura otimista com relação às práticas de inclusão.

Saltam aos olhos a discrepância entre aquilo que os migrantes atribuem sentido enquanto vivido, e aquilo que os profissionais da educação esclarecem que é efetivamente feito em prol da inclusão. Esse desalinhamento sugere-nos que, muito embora a escola estabeleça ações que acredita serem exitosas, estas não têm surtido o efeito desejado junto aos estudantes migrantes, o que favorece a impositividade de maior comunicação para o estabelecimento de clareza a respeito de quais são as ações necessárias para a articulação entre o real, o ideal, e o possível de ser realizado no âmbito escolar. Alguns dos participantes exemplificaram as ações que são efetivadas:

Quadro 14 – Excertos de falas selecionadas dos participantes da pesquisa no que se relaciona as principais ações desenvolvidas pelos profissionais das escolas para acolhimento dos brasileiros.

Transcrição literal
<i>Outra coisa também que nós fazemos também, e temos que ter cuidado nisso, é quando há atividades, dar importância também à parte cultural e tradicional desses países. Portanto, nós fazemos sempre, dentro da alimentação, fazemos sempre uma degustação de pratos de outros países, por exemplo, o brigadeiro do Brasil, que é uma maravilha, não é? Normalmente o que é que a gente faz? Até convida as mães a vir à escola e a partilhar a receita e a fazer. E depois põemos os meninos a degustar. E isso é dar importância, não é, a quem chega. Porque, de facto, é um aporte também muito grande para a escola. E a escola é mais alegre, mais humana, percebe? E é isso que nós tentamos fazer dentro da multiculturalidade (Trecho de entrevista concedida pela diretora #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3).</i>
<i>As crianças, quando chegam, tento ver se há alguém...Vejo, normalmente, quando vem fora de horas, que é em janeiro, tento ver qual é o conselho de turma, <u>qual é o conjunto de professores que é mais empático</u>, que é uma forma de integrar o aluno, e até a própria conjunta de alunos da turma, que há alunos que são mais empáticos, são mais acolhedores, pronto, tento integrar assim, e depois levo sempre o aluno à sala e peço sempre a alguém, se se disponibiliza, acompanhar-nos durante essa semana, para saber onde é que ficou o refeitório, essas coisas do dia a dia. E isso vai ganhando laços e as coisas funcionam (Trecho de entrevista concedida pela diretora #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).</i>
<i>[...] nós temos uma equipa que faz a recepção aos alunos que chegam do país estrangeiro. Tentamos perceber o currículo deles para ver mais ou menos em que é que eles se enquadram. E temos aqui a ajuda de assistentes sociais da Câmara que também faz esse acompanhamento. E depois para a integração. E depois, naturalmente, que temos os vários apoios que a escola disponibiliza em igualdade de circunstância para os outros (Trecho de entrevista concedida pelo diretor #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3).</i>
<i>Naturalmente, assim como qualquer outro tipo de situação de aluno que chega. Nós não temos aqui qualquer tipo de estereótipos relativamente a toda a gente que nos chega, não é? Portanto, os alunos, a grande maioria deles, se não todos, integram-se muito bem. Há aqui o cuidado do acompanhamento. <u>Eu próprio tenho cuidado, quando eles chegam, acompanho-os à turma, por exemplo. Apresento-os à turma e digo: “minha gente, chegou aqui um vosso colega, por favor, integram-no, ajudem-no”</u>. E, portanto, há aqui todo um trabalho que é feito relativamente à integração, não é? Do aluno. E depois, é o acompanhamento que nós fazemos, que eu há quase falei da proximidade. A proximidade não é só para os professores, não é só para os funcionários, não é só para os pais, é também para os nossos alunos (Trecho de entrevista concedida pelo diretor #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).</i>
<i>[...] quando os alunos vêm à escola, quando são matriculados na escola, há uma equipa, a chamada equipa multidisciplinar, que faz o acolhimento e depois, mediante a avaliação que fizer, irá determinar algum acompanhamento. Eu sei que, por exemplo, no caso de um aluno em concreto, que eu tenho no nono ano, que não frequenta a disciplina da religião e moral, e não frequentando, acaba por ter um tempo no horário em que não tem aula, simplesmente, porque a escola não tem uma outra oferta complementar (Trecho de entrevista concedida pelo professor #1, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3).</i>
<i>O projeto de acolhimento passa, em alguns casos, não para os brasileiros, mas em alguns casos, pelo aprofundamento imersivo da cultura e da língua portuguesa, para que se possam integrar rapidamente. Mas, sobretudo, são alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna. No caso dos alunos brasileiros, nós não sentimos necessidade de nenhum tipo desse acolhimento, porém, sentimos, às vezes, necessidade de um acolhimento mais social, assim dizer, de integração na comunidade, ou de procura de trabalho, ou de procura de casa (Trecho de entrevista concedida pelo diretor #3, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3).</i>
<i>Há um grande trabalho feito aqui na escola. O que é que nós pedimos a muitos destes alunos? Que quando entram alunos novos do mesmo país, neste caso do Brasil, se apoiem também uns aos outros. Vamos apresentando. <u>Quando chegou uma aluna, imediatamente vim buscar estes dois e</u></i>

disse, olha, eles são brasileiros, vá, falem lá e vocês expliquem lá como é que é o sistema de ensino aqui. A linguagem é diferente. Se for eu a explicar, eu acho que assusto mais o aluno do que se for um colega deles. Portanto, a gente tenta adaptar desta maneira. Não é a mais correta, possivelmente não, mas no meio deste mundo é o que a gente consegue (Trecho de entrevista concedida pela professora #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3, grifo nosso).

Aquilo que, geralmente, eu faço, é que nós temos uma hora que se chama de cidadania. Temos uma cidadania que é envolvimento com o currículo próprio. Eu não me interesso do currículo para nada. Aquilo que eu faço é pegar neles e cidadania é debater os temas que vocês gostam. É debater aquilo que vocês precisam. As dúvidas que tenham. Aquilo que precisam dentro da escola. Agora, dois anos para cá, conseguimos mais uma específica com o diretor de turma (Trecho de entrevista concedida pela professora #2, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3).

*Tem uma menina, inclusive, que ficava junto com ela pra ajudar. Então, eles colocavam uma estudante pra ficar junto, pra tentar introduzir a criança ali na cultura, nas coisas todas. E aí, no próximo ano, né, que foi esse ano agora, a professora, diretora de turma, falou assim pra mim: “Eu não vou mais pegar leve com a ***” (Trecho de entrevista concedida pela mãe #3, Unidade de análise “Inclusão e acolhimento” – B3).*

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

É interessante notar que, mesmo os profissionais participantes da investigação serem de locais completamente diferentes de Portugal, ainda assim, sobressaem-se práticas cotidianas muito parecidas para a articulação da inclusão de estudantes brasileiros nas escolas. É crível observar desse modo que, a abordagem de apresentação a um grupo de estudantes (seja estes brasileiros ou portugueses) tem sido uma estratégia recorrente para o favorecimento do primeiro contato entre os recém-chegados a escola, e deste modo, aplicável em diversas unidades escolares.

Ao definir estratégias para o acolhimento, o recém-elaborado documento português (Inclusão de alunos migrantes em meio educativo), esclarece a importância do estabelecimento de “buddies” na escola, que devem ser definidos para os estudantes internacionais. Essa estratégia visa “promover a participação e inclusão a partir de ambientes de aprendizagem informal, mas intencional, sempre que se verificar a chegada de um aluno migrante” bem como “envolver alunos que já estejam integrados na escola no acolhimento dos recém-chegados” (DGE, 2024, p. 10).

A adesão à política de “buddies”, recomendada pelo documento ainda parece estar em um estágio embrionário e sua implementação necessita de uma revisão crítica. Embora a intenção de promover ambientes de aprendizagem informais seja louvável, a prática de designar estudantes necessita de acompanhamento/apoio sistematizado pelos profissionais da educação, de modo a evitar que a iniciativa possa, paradoxalmente, limitar a interação social mais ampla e perpetuar um isolamento disfarçado de inclusão a partir de uma lógica de “inclusão excludente”.

Tal abordagem pode ser vista como uma solução paliativa, que transfere para os próprios estudantes a responsabilidade de facilitar a inclusão, ao invés de promover uma mudança mais estrutural e intencional na cultura organizacional escolar portuguesa, que leve em consideração a importância do envolvimento de instâncias de participação assentadas na discussão democrática para a construção de caminhos efetivos que respeitem a identidade escolar daquela comunidade e fortaleçam processos de inclusão de estudantes migrantes em sua lógica.

Cabe-nos, portanto, a reflexão de que essas ações são importantes e auxiliam no processo de inclusão dos estudantes internacionais de maneira mais ampla, e dos brasileiros em particular, todavia, conforme os dados colhidos junto aos estudantes e seus pais evidenciaram, não há uma percepção de resolutividade em torno da inclusão pela mera justaposição de tais ações, cabendo, assim, a estruturação de protocolos sólidos que possam, efetivamente auxiliar os profissionais da educação na tomada de decisão em torno do acolhimento, bem como tornar esse processo mais dinâmico, assertivo, e propositivo, levando em consideração a cultura da escola e o reconhecimento efetivo da comunidade atendida por esta organização.

A ação dos profissionais da educação demonstra preocupação e compromisso político, mas parecem estar apoiadas numa certa praxiologia pedagógica, na qual reside uma esfera de preocupação com relação a inclusão que, embora genuína, não aparenta ser alvo de discussão em órgãos colegiados, como o Conselho pedagógico ou mesmo o Conselho geral, ou ainda em assembleias, cuja pauta seja a temática dos estudantes internacionais. Para o estudante #1 e a estudante #4, a presença ativa de sua Diretora de turma, foi decisiva:

Quando eu a conheci, me ajudou muito, sinceramente, foi uma das grandes forças que me puxou e me fortaleceu para poder seguir em frente. Na época, eu estava bem triste, porque, realmente, em questão de estudo, a matéria é muito complicada, é muito difícil, é uma cultura totalmente diferente, assunto diferente, história diferente, é tudo muito... Claro, muita gente pode ter uma habilidade de se adaptar muito mais rápido, já saber algumas coisas, mas, para mim, foi meio complicado, porque, realmente, na época, eu vim de um... de uma escola... eu não digo que é uma escola muito ruim, mas, em princípio, era uma escola pública que o ensino estava muito fraco, não estava muito fundamentando, não estava ajudando muito (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #1, Unidade de análise “Estratégias de adaptação” – C1).

Acho que não teria conseguido se não fossem a ajuda de alguns professores, na época, que também perceberam que alguns alunos brasileiros ficavam mais afastados, alguns ficavam mais... não se juntavam muito, sendo que, quando falavam com essas pessoas, perceberam que eram pessoas tranquilas, sem nenhum tipo de preconceito, para mais as pessoas

socializáveis mesmo, agradáveis de ficar convivendo. Então, eles entenderam o lado da gente, a gente conversou com alguns professores, que aqui são os DTs, que são os líderes de sala (Trecho de entrevista concedida pela estudante #4, Unidade de análise “Estratégias de adaptação” – C1).

Assim, destaca-se que, a ação de diretores de turma, professores e diretores assentam-se numa visão que busca ratificar a importância da inclusão dos migrantes, mas com pouco aparato legal que preze pela realidade organizacional da escola no intuito de construir um itinerário propositivo para tal, o que significa, em linhas gerais, que o trabalho é efetivado a partir de esforços individuais, e não por meio de uma linha orientadora institucional que leva em consideração a temática da inclusão.

A abordagem apregoada pela escola no que se relaciona às estratégias de inclusão dos estudantes migrantes, denota uma lógica cultural diferenciadora, uma vez que as práticas demonstram heterogeneidade no plano organizacional, tendendo, em muitas situações, à uma atitude de *laissez faire*, relegando a sujeitos específicos – dotados de características nas quais se assentam relativa abertura para a multiculturalidade – a efetivação de estratégias para a resolução de um cenário que, como demonstram os dados indicados no início da seção, apenas aumentam.

Nesse sentido, apregoa-se a compreensão de que há forte presença de subculturas de maneira latente, notadamente a partir da ação de sujeitos pontuais, o que representa “uma realidade de facto exigida pela necessidade de adaptação às contingências externas (também elas diferenciadas e fraccionadas)” (Torres, 2004, p. 111).

A presença de subculturas, que contornam a lógica gerencial da escola, e articulam possibilidades para a efetivação (mesmo que caseira) da inclusão, reforça a impositividade de se questionar até que ponto a organização escolar tem garantido, de fato, a efetivação dos pressupostos legais que balizam a educação portuguesa, uma vez que, não se observam indícios de uma pauta de discussão coletiva sobre caminhos para acolher as diferenças de maneira democrática, aberta e plural em meio educativo.

Ao conceituar a respeito das manifestações da cultura, demonstrando que perspectivas ocultas podem agir em função dos interesses, valores, crenças e níveis de trocas entre os sujeitos, Martin (2002) articula a compreensão de que os grupos

podem ser delineados em função dos objetivos que os movem e os separam em subculturas próprias. Para a autora:

Em consonância com a perspectiva de diferenciação, outros aspectos da cultura serão interpretados de maneira diferente por diferentes grupos, criando subculturas que se sobrepõem e se intercalam em relações de harmonia, independência e/ou conflito. As características definidoras da perspectiva de diferenciação são as inconsistências nas manifestações, com consenso e clareza apenas dentro das subculturas. As subculturas podem existir em harmonia, em conflito ou de forma independente umas das outras (Martin, 2002, p. 120, tradução nossa¹⁰⁶).

Desse modo, a autora salienta que “essas perspectivas ocultas contêm as pistas de como a cultura pode mudar no futuro” (Martin, p. 2002, p.144, tradução nossa¹⁰⁷), sendo que no plano das subculturas, há a presença do conflito, uma vez que estas agem no sentido de construir novas compreensões a respeito da organização, e podem ser aprimoradas, sendo que a nível individual, observa-se um sujeito composto por múltiplas identidades e subculturas (Martin, 2002, p. 152).

Resulta desse cenário, a compreensão tal qual aquela proposta por Torres (2004), de um dilema ambivalente, no qual, por um lado, há uma organização rígida, que segue parâmetros, diretrizes e ações em prol da delimitação clara de objetivos, mas, fortalece-se a impositividade dos pequenos grupos, que agem em função dos condicionantes observados no ambiente organizacional e procuram dar respostas às intempéries que se processam no delineamento da inclusão de migrantes brasileiros.

Assim, as questões relacionadas a estrutura formal e informal perdem o apelo de “concorrência”, sendo que são analisadas em sua completude, onde “a imagem excessivamente coerente e coesa da organização vai sendo aos poucos relativizada e substituída” (Torres, 2008, p. 232).

Nessa direção, ao cumprirem seus ritos formais de empregabilidade, os profissionais da educação agem em função dos objetivos delineados para sua função, mas, ao se abrirem de maneira espontânea para o acolhimento da inclusão, demonstram possuir um olhar para a realidade que se processa, fortalecendo-se,

¹⁰⁶ Trecho original: “The defining characteristics of the differentiation perspective are inconsistencies across manifestations, with consensus and clarity only within subcultures. Subcultures can exist in harmony, conflict, or independently of each other. Finally, in accord with the fragmentation view, some aspects of the culture will be interpreted ambiguously, with irony, paradox, and irreconcilable tensions”.

¹⁰⁷ Trecho original: “These hidden perspectives contain clues to how the culture might change in the future”.

assim, perspectiva de interpretação entre os elementos endógenos e exógenos, e relativos à estrutura e ação educativa, a partir da formatação de subculturas.

Nessa direção, a articulação de subculturas entre os profissionais da educação demonstra relativa capacidade de resposta a esta nova realidade, mas por outro, expõe a dificuldade das organizações educativas em se articularem e promoverem debate sobre essa temática em âmbito educativo.

Mesmo apresentando a relevância de iniciar a discussão em torno da inclusão de estudantes migrantes, o recente documento elaborado em torno dessa questão, ao abordar a temática o faz de maneira indicativa, isto é, fornece caminhos pelos quais as escolas podem acionar métodos e ações, mas não vai além, permanecendo-se, assim, no âmbito de documento gestor da cultura organizacional que, nem regula juridicamente falando as relações, tampouco estrutura tecnicamente ou burocraticamente mecanismos para a plena inclusão dos estudantes e suas famílias no plano escolar. Limita-se, nesse sentido, em indicar, guiar, oferecer dicas e sugestões, não atingindo o cerne da democratização dessa discussão.

A questão, nesse sentido, não é a defesa estrita de um conjunto regulatório normativista cujo objetivo seja o de pensar de maneira uniforme a inclusão de estudantes migrantes em todo o país. Ao contrário, e para além disso. Ao não se abrir para a articulação democrática de um documento que fundamenta as práticas de inclusão a partir das contribuições dos sujeitos escolares, e aprofundar de maneira aberta e plural sua construção, estende-se às escolas um conjunto de ações do tipo “passo-a-passo” (num claro aceno de causa-efeito) que contribuirá para o aperfeiçoamento daquelas escolas que já realizam um bom trabalho em torno da inclusão, mas não surtirá efeito naquelas onde a inclusão de estudantes migrantes nem é temática de destaque dos profissionais da educação.

Reforça-se, assim, o sentido da necessidade da participação dos educadores em torno da construção de tal temática, uma vez que, uma escola democrática, efetivamente voltada para os interesses dos sujeitos que a compõe, exige, abertura para a construção cidadã de caminhos que afetam a todos.

Edgar Schein (2004) postula que o desenvolvimento organizacional tem relação com um sistema de longo alcance, sendo que considera importante tal perspectiva a medida em que esta possibilita a tomada de consciência da organização, favorecendo mecanismos de diagnóstico e de superação, tendo como base a melhoria dos processos e das relações internas. Para o autor, a consulta de processo se traduz

numa ferramenta que possibilita que a organização obtenha um diagnóstico e intervenha em sua realidade.

De igual importância pode ser conferida a contribuição do autor para a delimitação daquilo que se compreende como “cultura organizacional”. Para Schein (2004) as organizações constroem suas culturas a medida em que resolvem seus dilemas e gradativamente constroem símbolos que satisfaçam sentidos e compreensão da coletividade na qual estão inseridos.

Desse modo, as experiências passadas são utilizadas como pressupostos para a ação, e se solidificam a medida em que a cultura de trabalho é praticada no cotidiano, situação que pode ser mensurada por meio da análise dos artefatos, valores e pressupostos básicos.

Em relação ao primeiro nível (artefatos) o autor detalha que tratam de características que são percebidas, sentidas, ouvidas e incorporadas pelo coletivo no cotidiano da organização, podendo se assemelhar com as questões ligadas ao modo pelo qual os sujeitos se trajam, o modo de organização dos ambientes, assim como questões subjetivas como os valores e missões assumidas como fulcros da organização e que transmitem mensagens a respeito daquele ambiente (Martin, 2002, p. 46).

O segundo nível diz respeito aos valores, que efetivamente constituem a cultura da organização, e que são compartilhados tendo como base a necessidade de sua aplicação em função das metas e valores adotados. Deste modo, constituem-se nos comportamentos que são transmitidos dentro da organização (Martin, 2002, p. 46).

Por fim, o terceiro nível proposto por Schein (2004) trata sobre os pressupostos básicos, que apresentam dificuldade de mensuração, pois são tácitos e difíceis de determinar (Martin, 2002, p. 46). Trata-se, nesse sentido do processo de pensamento e a atitude dos trabalhadores, que por sua vez possui impacto direto sob a forma como desempenham suas atividades em âmbito organizacional e se repercute a partir do clima organizacional. Essa compreensão vai ao encontro da concepção de trabalho do diretor #2, que considera que:

O grande desafio aqui relativamente aos alunos das várias nacionalidades e etnias é muito simples. É a escola estar capacitada e arranjar a forma de se capacitar para saber lidar com estas situações. E, acima de tudo, acima de tudo, combater aquilo que vai crescendo na Europa, que é estes extremos e voltamos aqui um quadro, é este sentimento de contra imigração. Claro que agora tem que ter regras, mas não é admissível racismo, xenofobia ou

discriminação por qualquer tipo que seja. E a escola tem que estar preparada para isso. E não são só os professores, são os funcionários. Este é um desafio também que nós temos pela frente, porque eles são essenciais na ação educativa dos alunos. Portanto, temos que capacitar os professores. Eu, felizmente, tenho a sorte de ter um corpo docente que consegue fazer isso. Os nossos funcionários e, acima de tudo, também trabalhar com os encarregados de educação. [...] E quando ouço falar quanto à imigração eu... eu fico chocado. Como é que é possível? Portugal foi um país de imigrantes nos anos 60. Os anos 70. E agora? Quer dizer, agora algum iluminado vem agora dizer que... Não. Se me diz, ela tem que ser controlada? Tem. E o que está a acontecer (Trecho de entrevista concedida pelo diretor #2, Unidade de análise "Inclusão e acolhimento" – B3, grifo nosso).

Nesse sentido, estar atento às demandas, e por sua vez, àquilo que consideram a respeito da organização, oferece indícios sobre o que precisa ser modificado e as mentalidades que se constroem a respeito dos elementos que constituem a organização. Trata-se de atentar-se para as percepções que são construídas com o tempo, e encontram-se arraigadas no pensamento dos trabalhadores.

O pensamento de Schein (2004) é importante, uma vez que fornece as bases para a análise, avaliação e redimensionamento da cultura no âmbito organizacional, de modo a confrontar os valores e comportamentos, assim como a missão e dinâmica relacional adotada para o funcionamento desse espaço, o que repercute de maneira incisiva sobre esse processo de inclusão de estudantes no meio educativo português.

Desse modo, ao promover um olhar direcionado para tais necessidades, a articulação de uma ação voltada para o aprimoramento da prática constitui-se elemento chave de sua concepção, que projeta processos de melhoria alinhados com uma estratégia de desenvolvimento da organização que encontra sentido nas proposições antes delineadas, tendo em vista a necessidade da escola conhecer-se, e principalmente, pensar os seus dilemas de maneira participativa, estruturada e focada nos pressupostos da inclusão de todos que compõe a sua estrutura organizacional.

Além disso, dado a sua característica multidimensional, e as implicações de sua teoria para a transformação da prática, os conceitos de Schein (2004) evocam a oportunidade de se operar a mudança como um paradigma necessário para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas, considerando-se a estrutura e ação como mecanismos integrados, e, portanto, focados na realidade organizacional, contemplando os sujeitos que constituem parte de suas vidas no ambiente escolar.

Embora, como pode ser observado a partir dos dados coletados, que as práticas de inclusão não sejam efetivadas de maneira articulada e projetada no

desenvolvimento organizacional das escolas, havendo-se, assim, profissionais pontuais que favorecem esse processo, é preciso destacar que a qualificação do corpo técnico dos profissionais da educação de Portugal apresenta índices extremamente satisfatórios.

Isso se deriva do fato de que, desde a promulgação do Decreto-Lei n.º 79/2014, faz-se necessário que todos os professores – do primário ao secundário- tenham formação à nível de mestrado para lecionar. Em termos gerais, de acordo com dados extraídos do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS):

[...] os professores e diretores portugueses estão entre os mais qualificados da OCDE, com 93,4% dos professores a terem adquirido qualificações ao nível 7 da CITE e 94,2% dos diretores a terem adquirido qualificações ao nível 7 da CITE” (OECD, 2022, p. 155, tradução nossa¹⁰⁸).

Ao serem questionados no inquérito por questionário se a escola promove um ensino que corresponde às suas expectativas, 69 (55,2%) encarregados de educação demonstraram estarem muito satisfeitos/satisfeitos, já 7 (5,6%) demonstraram postura indecisa, enquanto 49 (39,2%) demonstram algum tipo de descontentamento com a escola. Outro aspecto apontado pelo questionário foi a respeito da facilidade ou não de se estabelecer contato junto aos profissionais da educação. Para 68,8% dos participantes (86 respondentes) não existem barreiras na comunicação entre a família e escola, sendo observado número menor em relação a tal problemática: 31,2% (39 respondentes).

Ao serem questionados se os professores acolhem os estudantes de maneira afetuosa, 35 (28%) dos pais ficaram indecisos, 39 (31,2%) observaram que a dinâmica é satisfatória, 46 (36,8%) demonstram que a dinâmica é insuficiente, e 5 (4%) oscilaram entre bom/muito bom.

Ao serem convidados para aprofundar a dinâmica dessas respostas na questão 30.1, 33 pais participaram, e demonstraram, a partir de suas experiências, as particularidades que observam no dia a dia da vida escolar de seus filhos:

¹⁰⁸ Trecho original: Data from TALIS 2018 show that Portuguese teachers and principals are among some of the most highly qualified within the OECD with 93.4% of teachers having acquired qualifications at ISCED level 7 (see Figure 3.4) and 94.2% of principals having acquired qualifications at ISCED level 7 (see Figure 3.5).

Quadro 15 – Excertos de falas selecionadas dos participantes da pesquisa no que se relaciona as percepções em torno da ação pedagógica na escola portuguesa

Transcrição literal
<i>Eles sempre estão fazendo passeios pelo conselho aprendendo sobre a nossa vila, sempre nos comunica de tudo que é feito, e nós dão total liberdade que perguntar e estar a par de tudo.</i>
<i>Ela geralmente não gosta muito do sistema escolar por não concordar com os métodos de avaliação, porém gosta do ambiente e dos conteúdos ministrados.</i>
<i>Gosto da escola, mas penso que a interação / acolhimento com os alunos imigrantes poderia ser melhor</i>
<i>Respondi de acordo com a escola da minha filha. Ela vai para o 4º ano e não tive nenhuma questão sensível com a escola. Me colocando do ponto de vista de uma aluna sem necessidades especiais e com idade de 1 ano superior a turma em que estava.</i>
<i>Quanto a escola que meu filho estava, do ponto de vista de mãe de aluno sem nenhuma necessidade especial, tive problemas de comunicação com a escola/pais/professora em relação a questões de brigas e bullying que aconteciam e que ficavam por resolver, mas encerramos o ano sem solução.</i>
<i>A minha filha que frequenta o pré-escolar tem ocorrido tudo bem, ela se adaptou bem a língua e comida, assim, como conseguiu estabelecer relações de amizade. O menino que frequenta, finalizou o 1º ano, encontrou muitas dificuldades, quanto a aprendizagem, chegou da educação infantil do Brasil e já teve que cumprir os manuais, sem nem saber escrever em letra cursiva. Teve dificuldades com a alimentação e com a língua. Muitas vezes não entendia nada do que a professora falava e só imitava o que as outras crianças faziam, para conseguir acompanhar.</i>
<i>Nas duas escolas que estou em convívio não tenho nada a reclamar.</i>
<i>Até o presente momento não muito a declarar.</i>
<i>Temos uma boa experiência. Meu filho foi quadro de mérito todos os anos. Desde o 4º ano.</i>
<i>A escola onde o menor estuda, que é na pré-escola, é suja, mal-cuidada, tem cheiro de esgoto próximo das casas de banho e da cozinha, não tem cor, não é alegre, não há parquinho, nem área verde. Na escola do mais velho, uma escola 2/3 ciclo, é grande, conseqüentemente acontecem situações em que o diretor e professores não ficam a par, brigas, discussões, xenofobia, uso de drogas. Falta mais proximidade dos pais e escola, não promovem atividades.</i>
<i>Desorganizada.</i>
<i>Há muita dificuldade em lidar com a estruturalidade do racismo e da xenofobia portuguesa, com populações do sul global (especialmente ex-colônias portuguesas). Dessa forma, frequentemente tive de ir à escola explicar certas coisas e exigir retratação. Os manuais didáticos (principalmente os da Porto Editora) são carregadíssimos de ideias preconceituosas, presas em academicismo eurocêntrico do século XIX.</i>
<i>Percebi que aqui, assim como no Brasil os profissionais da educação também estão sobrecarregados, salas cheias e faltam vagas, e também profissionais de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais. Falta adequação ao currículo e profissionais para aplicar as terapias, que aqui são realizadas na escola.</i>
<i>Fui com muita expectativa, pelo que ouvi da escola, mas afinal a escola deixou a desejar.</i>
<i>Nas duas escolas onde meu filho estudou os professores se mostraram atentos aos comportamentos, aprendizagem e relataram sempre que algo parecia diferente nele (meu filho tem transtorno de ansiedade generalizada).</i>

<i>Até hoje nunca tivemos problemas, sempre fomos muito bem acolhidos.</i>
<i>Acredito que não seja somente a escola, mas sim as diferenças culturais mesmo.</i>
<i>No início teve dificuldades na leitura, escrita e memorização, fui acionada pela professora para ajudá-lo</i>
<i>Por enquanto não tenho nada a reclamar.</i>
<i>Muitos pontos a melhorar referente a comunicação com os pais.</i>
<i>Ainda é tudo novo para nós, mas o primeiro momento está tudo fluindo bem.</i>
<i>Por enquanto está suprimindo nossas expectativas, em comparação com o ensino recebido na última escola, só não concordo com o aluno ser obrigado a comer, e eles não estarem dispostos a flexibilizar sobre isso, ninguém gosta de tudo, e ninguém obrigada um adulto a comer algo que não gosta, não vejo sentido em obrigar uma criança.</i>
<i>A escola do meu do meio é acolhedora, mas ele saiu um pouco mais avançado do Brasil, a da minha menina mais velha já está completamente mais avançada e faz de tudo pra que eles se empenhem cada vez mais. Acho que é uma evolução a cada idade e escola.</i>
<i>Acolhedora, envolve a família em suas atividades pedagógicas, escuta o aluno, recebe os pais sempre que é solicitada visita.</i>
<i>5 estrelas. Sempre cordiais, solícitos, atenciosos e totalmente interessados no melhor para os alunos, se preciso for, fazem até além...</i>
<i>Ótima.</i>
<i>Já relatei acima. Arrependo-me muito de ter trazido minhas filhas para cá.</i>
<i>Jardim de infância baseado em método tradicional. Valorizam a disciplina, gritam muito, desrespeitam as crianças, fazem comentário racistas e xenofóbicos.</i>
<i>A escola é acolhedora e a maioria dos professores estão sempre dispostos a orientar os alunos e buscar melhorar os pontos de maior dificuldade do aluno.</i>
<i>Muito boa.</i>
<i>Os alunos possuem muita liberdade e imaturidade para lidar com ela.</i>
<i>Escola dispõe de boa estrutura, promove a comunicação e interação da família na escola.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dentre as 33 respostas acima, colhidas por meio de participação espontânea, observa-se relativa polaridade nas respostas, sendo que 17 pais (51,5%) destacaram elementos positivos, enquanto 16 (48,5%) destacaram elementos mais desafiadores no que se relaciona a prática pedagógica nas escolas portuguesas.

Entre os atributos positivos, destacam-se o acolhimento pedagógico; a comunicação entre professores e pais; a qualidade do ensino e a atenção dos profissionais da educação; bem como a estrutura escolar. Já em relação aos aspectos

mais desafiadores, destacam-se menção aos métodos de avaliação e a falta de flexibilidade curricular; seguida por desafios no que se relaciona a comunicação; acompanhadas de questões relacionadas a menção de materiais didáticos que perpetuam estereótipos, assim como a dificuldade das escolas em lidar com a estruturalidade do racismo e xenofobia.

Com o objetivo de aprofundar essas questões, foi questionado aos pais, por meio da entrevista, situações relacionadas a prática pedagógica da escola, tendo como necessidade capturar aquilo que avaliam a respeito. Para o pai#1 e a mãe #5, a relação com a escola é excelente, e destacam que consideram as práticas pedagógicas adequadas, melhores que aquelas difundidas no Brasil. A mãe #3 destaca que a escola apresenta diversas interfaces, sendo que desenvolvem *“bastante atividades, então, é muito legal. Eles fazem... Tem clube de ciências, clube de teatro, clube de esporte, clube... Então, tem bastante coisa. Como, enfim, minha filha faz música”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe#3, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4). Todavia, enfatiza a dificuldade da filha:

Quando uma vez uma professora falou pra mim: “assim, olha, eu não entendo o que ela falou, é muito difícil, tal, não sei o quê. E foi um dos motivos dela tirar uma nota baixa, um pouquinho mais baixa”. A professora disse que não entendeu o que ela falava... O que foi muito difícil. Eu falei pra ela, eu falei: olha, então tá, já que ela tem que ser tão boa do jeito que você fala, então eu vou falar uma coisa pra você. Tá vendo aquele troço? Mó trembão, né? Falei assim, era qualquer coisa. Ela falou, o que você falou? Eu falei, exatamente, eu vou te julgar por causa disso. Se eu falo isso no Brasil, todo mundo entende. E aí? E aí? (Trecho de entrevista concedida pela mãe#3, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

A dificuldade no que se relaciona a apreensão da língua portuguesa em sua variante europeia é destacada como um dos obstáculos pela mãe, que pontua que o desenvolvimento de sua criança esteve aquém por conta do julgamento avaliativo da professora. O professor #1 observa essa dificuldade dos estudantes, e salienta que seus alunos brasileiros *“eventualmente têm alguma dificuldade ao nível da oralidade, da compreensão, mas será também uma questão que se coloca mais nos primeiros tempos”*, e salienta que, ao nível da avaliação da aprendizagem, esta situação não se coloca como empecilho para o rebaixamento de notas seja na *“classificação dos testes, seja depois na classificação dos exames, se é português de Portugal ou se é português do Brasil, não discrimino, não faço diferença”* (Trecho de entrevista concedida pelo professor #1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4). A

diretora #1, pontua que a apreensão da língua, por vezes, se configura em grande dificuldade, e aponta que:

Esta questão do português, por exemplo, na filosofia, eu tenho de ter reuniões com os meus colegas de filosofia, muitas vezes, muito sérias com eles, porque o português, mesmo escrito, é diferente. Eles usam muito o termo você, você isto, você.... É a forma de falar. E há colegas de filosofia que não aceitam essa escrita. E isso não pode ser, porque as regras gramaticais foram aquelas que eles aprenderam. E quem é que lhes diz que não é o correto? E isto às vezes é difícil de... E por isso é que no secundário mais, dependendo do grupo que chega, e por isso é que fazemos esta avaliação e eu coloco um professor de português a dar apoio ao miúdo de português de Portugal. Porque parte da gramática no Brasil usa-se muito gerúndio, não é? Mas nós não (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4, grifo nosso).

Para a mãe #1, que efetivou matrícula de seu filho no pré-escolar, alguns desafios se colocaram ao longo do percurso, destacando que:

*A situação mais pontual, que pra mim foi a mais grave, que é a questão da alimentação, da sopa. O **** não gosta de sopa. Até gostava antes, agora ele não gosta mais. E eles obrigam. Obrigam ele a comer a sopa diariamente. E chegou um ponto que ele não... E ele todo dia me questionando. Mãe, por que você escolheu esse país? Mãe, você me trouxe para um país que tem sopa todos os dias e eu não gosto de sopa. Eu não aguento mais. E eu, olha, o **** não gosta muito da sopa. O que aconteceu? Um dia eu fui buscar ele na escola e ele me disse no carro, hoje eu vomitei. Aí eu disse, vomitou, filho? Eu vomitei, porque eu não aguentava comer a sopa e eu vomitei. Aí, quando ele falou isso, eu disse, não. Obrigar uma criança a comer até ela vomitar, isso não está certo. Estamos indo contra os direitos dessa criança. Fui lá e conversei com a professora, todos os professores, ia lá conversar, passou mais um tempo. Não houve mudança por parte da escola, a gente não era obrigando ele a comer a sopa. Aí, um dia, ele chamou a auxiliar de idiota. Ah, eu sou idiota. Ela obrigando ele a comer a sopa. Aí, nesse dia, a professora me ligou na hora para me relatar a atitude do ****, que o **** tinha sido desrespeitoso com a auxiliar e tinha chamado ela de idiota. E aí eu disse, eu não estou desresponsabilizando a atitude do ****, porque não é isso que a gente conversa com ele. Mas vocês já pararam para pensar que isso pode ser um reflexo do nível de estresse e ansiedade que essa criança está passando por causa dessa questão da alimentação. Aí, a professora disse, eu entendo, mas vocês têm que entender que existem regras na sociedade e que ele vai ter que cumprir as regras. Aí eu disse: mas você obrigar uma pessoa a comer um alimento, isso não é uma regra da sociedade. Nenhum adulto é obrigado a comer uma coisa que ela não gosta. (Trecho de entrevista concedida pela mãe#1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4, grifo nosso).*

A prática alimentar articulou-se como propulsora de duas situações: a primeira, de cerceamento do direito de escolha da criança, e a segunda, a resposta da criança àquilo que estava incomodando-a. A mãe acrescenta ainda que, ao informar a escola

que levaria adiante a reclamação para o agrupamento, a atitude mudou, sendo que a preferência alimentar da criança foi efetivamente respeitada:

[...] a gente, no primeiro ano, nós assumimos uma postura de não, nós vamos aceitar. Estamos chegando, vamos aceitar. Estamos chegando, vamos ir. Só que foi passando algumas situações muito delicadas que a gente foi conversando aqui em casa. Entre eu e o meu companheiro. A gente precisa assumir uma postura mais firme porque está passando do limite. Está sendo desrespeitoso. (Trecho de entrevista concedida pela mãe#1, Unidade de análise “Contexto interacional” – B2, grifo nosso).

Ressalta-se ainda que, a justificativa que imperou para a consolidação da situação se ancora, novamente, num rito claro ao assimilacionismo, ou seja, a necessidade do estrangeiro em aceitar, sem questionar, os dogmas culturais da sociedade na qual está inserido. Essa lógica reverbera-se em algumas outras práticas pedagógicas da escola que são perpetuadas, e levam em consideração a cultura societária do país, sem considerar, contudo, a realidade dos migrantes. Exemplo disso, é a situação abordada ainda pela mãe #1, que relata sobre a problemática intersecção entre escola e religião:

[...] tem coisas que eu não concordo, mas eu também tento respeitar, né, porque eu observo que é uma questão muito cultural. Não vai ser a minha, né, a minha fala que vai, né, então, um exemplo. As crianças, elas vão, a escola leva as crianças na missa no Natal e na Páscoa. E aí, no início do ano, eles fizeram uma reunião para apresentar os projetos e aí o coordenador falou que tinha a proposta de levar as crianças na missa e junto com os idosos, lá de idosos, assim, é uma proposta que eles fazem com a comunidade. E aí ele olhou pra mim, porque eu pensei, agora, ele olhou pra mim e falou assim, mas a escola portuguesa é laica. E de imenso momento, eu ia dizer assim, mas a escola pública portuguesa não é laica? E se eu não sou da igreja católica? Eu não quero que meus filhos vão à missa. Então, mas eu tava no meio de uma comunidade que acha aquilo normal, que acha aquilo bonito, que concorda, então, são brigas que a gente compra e que a gente não compra (Trecho de entrevista concedida pela mãe#1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4, grifo nosso).

A lógica de “brigas que a gente compra e que a gente não compra” marca um dispositivo cultural no qual se denota uma manifestação homogênea, e, portanto, integradora, na qual não há questionamentos, debates, tampouco discordância ao nível da percepção em torno da situação, sendo que a adesão aos princípios está subordinada aos pressupostos emanados no escopo, articulando-se, assim, forte cultura gestonária de base integradora.

A imposição cultural, que se sobrepõe inclusive a regimentos legais que preconizam a laicidade do ensino, atravessa a estrutura dessa experiência, moldando

a relação da mãe migrante com a comunidade nacional que naturaliza práticas que a própria legislação refuta. Nesse âmbito, há uma dessacralização do indivíduo e a articulação de uma cultura integradora que provoca pouco sentido na ação. Desse modo, a desmotivação em questionar reside no fato de haver tal desconsideração, relegando-se à mãe uma função irracional. O modelo pedagógico também é questionado pelas mães #2 e #4, que apontam cenário de insatisfação face à escola:

Tive uma situação com ela na escola que não se pode responder nada a vermelho. Porque é como se estivesse mandando a pessoa “à merda”. É falta de educação responder coisas a vermelho. Só para a pessoa, porque ele é “um soberano, dono da razão”, que pode escrever a vermelho e corrigir o aluno. E ela foi responder ao costume do Brasil de escrever tudo colorido, verde, azul, amarelo, tipo... A escola pouco estava se importando com a cor da caneta que ela ia escrever. A escola se importava com o conteúdo que ela ia escrever. E ela foi responder a vermelho e a professora simplesmente, na frente de todo mundo, rasgou e amassou a atividade que ela fez. E ela ficou assustada. Chocada! E quando eu fui buscar ela na escola, eu vi todo mundo saindo com um papelzinho, porque eles ainda usam aquelas técnicas [...] de imprimir e mandar as crianças pintar. E todo mundo estava saindo com um palito na mão. E eu falei, cadê o meu? E ela ficou olhando para mim e falou: “mãe, a professora rasgou”. E eu falei, o quê? Aí eu cheguei no outro dia e falei que queria falar com a diretora da escola. No outro dia ela já estava me esperando na porta. Como ela já sabia que eu não era uma pessoa leiga, aí ela já veio com outro trato comigo. [...] A minha relação com a escola é de insatisfação sempre. Porque eu sou insatisfeita com o modelo... Tipo... Eu estou aqui, preciso respeitar. [...] Aqui a aula é sempre dentro da sala de aula. E olha que, eu não posso dizer que as escolas que ela passou aqui não tinham espaços fora. Por que que não? Tem um jardim lindo, enorme na frente da escola da minha filha. Por que que aquele professor não pega essas crianças e sai dessa escola, vai além dos muros dessa escola? Tipo, aqui é uma freguesia tranquila, eles podiam sair e ver uma coisa, sabe? Ter uma aula fora (Trecho de entrevista concedida pela mãe#4, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

A impressão que tenho é que eles realmente não sabem, assim, sabe? Elas não sabem lidar. É como se tivessem parado um tempo mesmo, assim, sabe? E é, sei lá, 20 anos atrás, então eles acham que estão fazendo melhor. A professora principal dele tem sessenta e seis, sessenta e sete anos, e ela mesma, assim, ela mesma já disse que ela já está aposentada, ela só trabalha porque ela precisa do dinheiro, assim, sabe? É o que eu comentei, assim, é uma outra geração, sabe? Acho que, aqui em Portugal precisa evoluir principalmente de respeito à parentalidade, na educação, mas, no caso, quanto mais velhos, é mais difícil, assim, de mudar (Trecho de entrevista concedida pela mãe#2, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

A dinâmica observada pela mãe em torno da idade dos professores também se faz sentir pelo diretor #3, que pontua que a maior dificuldade no que se relaciona a articulação de processos de adaptação pedagógica tem relação com o público docente mais experiente, sendo denotado que “Vê-se claramente uma barreira entre

quem é mais velho, quem é mais antigo na tradição e, de certa forma, mais tradicional, em comparação com os que não são, com os que acabaram de entrar agora na Caneira e que, por consequência, também já viveram isso (Trecho de entrevista concedido pelo Diretor #3, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

A partir da observação de demandas não supridas à nível da inclusão, e por força da não concordância com o método pedagógico do agrupamento de escolas, a mãe #2 optou pelo ensino doméstico. Nesse âmbito, destaca que *“não foi uma decisão fácil, eu fico com uma pena em saber que tem uma escola tão boa aqui do lado, mas eu não posso mandá-lo, seria equivalente a uma escola particular no Brasil, e eu não posso mandá-lo, porque o que é mais importante não tem”* (Trecho de entrevista concedida pela mãe#2, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

O “mais importante” para a mãe se respalda na necessidade de uma pedagogia que considere a criança ativa, centro e protagonista do processo de ensino-aprendizagem, onde a inclusão se faça elemento constituinte de todo o ambiente organizacional e prática incorporada pelo corpo docente em suas atividades diárias.

A incorporação do interior/exterior e as lógicas relativas à estrutura/ação podem ser analisadas a partir de uma perspectiva de cultura que, de acordo com Torres (2004) “subentende-se a presença de uma manifestação de cultura de tipo integrador e consensualista (o jogo das interdependências deve orientar-se em função de um fim), mas a exigir algum dinamismo, e alguma elasticidade” (Torres, 2004, p. 109-110), isso se reverbera na perspectiva pedagógica apontada pelos participantes, que incidem

Ao serem questionados se os pais brasileiros compreendem o sistema educativo português, 51 professores discordam/discordam muito e 47 concordam/concordam muito. Dos 20 diretores, 11 discordam. Esse cenário revela-nos que, por um lado, os pais brasileiros apresentam demandas pedagógicas que consideram que, por vezes, não são sanadas, e tecem críticas ao modelo pedagógico que consideram centralizador e tradicional, enquanto os educadores avaliam que os pais não detêm compreensão a respeito de como se articula a educação portuguesa. Esse cenário revela um processo ambíguo, e mais uma vez, polarizado, perfazendo uma relação que por sua vez repercute nos modos de ser/agir dos sujeitos escolares.

A maior percepção em torno das dificuldades dos estudantes brasileiros pelos profissionais da educação gira em torno do atraso que sentem em relação ao estudo de língua estrangeira, mais especificamente o Inglês. Para a professora #2 “As línguas

no Brasil estão muito fracas em relação àquilo que nós temos em Portugal. A literacia de uma língua estrangeira no Brasil é muito baixa comparada com a portuguesa” (Trecho de entrevista concedida pelo professor #2, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4). Para o professor #1, que atualmente coordena o Departamento de línguas de seu agrupamento:

Um aluno brasileiro vem a falar inglês, mas é um inglês muito rudimentar. E de repente, há uma coisa que se chama legislação, que vai traduzir as vossas habilitações literárias para uma equivalência em Portugal, que não é real. Que é uma lei. E a lei diz-me o ensino médio no Brasil, em que ano do ensino médio vai equivaler a? Em Portugal. E isto não é real (Trecho de entrevista concedida pelo professor #1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

Para a Diretora #1, com a alteração que se fez sentir no perfil dos estudantes e suas famílias, observou-se lacuna no que se refere as habilidades de Inglês, o que tem imposto à escola a necessidade de trabalho articulado em prol de tal necessidade. O diretor #3 não destaca essa dificuldade, uma vez que, segundo ele, por trabalhar em um agrupamento que atende apenas o primeiro ciclo, os brasileiros *“conseguem acompanhar o seu congêneres portugueses, até porque, neste contexto em que eu trabalho, o nível de escolaridade não é muito grande, e, portanto, não se notam diferenças significativas naquilo que eu acabo de referir”* (Trecho de entrevista concedida pelo Diretor #3, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

Em relação as estratégias adotadas para permanência, notadamente relacionadas ao âmbito pedagógico, os profissionais da educação destacam algumas práticas, sendo que, após a constatação do processo de equivalências escolares, a indicação recorrente se volta para a reprovação dos estudantes brasileiros recém-chegados, como destacam as falas abaixo:

E depois são as notas, porque nós recebemos alunos, alguns muito bons, que vêm com muito boas notas do Brasil, mas é assim, o currículo brasileiro e o currículo português são completamente diferentes, muito distintos. E quando eles chegam aqui e são, por exemplo, incluídos no 11º ano, faltam 11 anos de matemática portuguesa, 11 anos de física e química, e os miúdos sentem-se com a coisa de explicar, eles vão-se abaixo porque sentem-se incapazes até quase de perceber o que é que o professor está a dizer, o que é aquilo que o professor está a dizer, não é? E o professor, muitas vezes, como tem matéria para dar, e porque temos exames nacionais no final do 11º ano, o professor entra numa rotina que vai falando e nem se dá conta que a criança que lá está na sala de aulas nem percebe até a própria linguagem, não percebe e tem muitas dificuldades em perceber, mas como é que é lá de compreender a matéria se não percebe sequer, não consegue comunicar? E esse é o problema que me aflige, porque sinto que há ali uma tristeza neles

e sentem-se incapazes. E alunos que eram ótimos na matemática no Brasil, chegam aquilo, levam aquilo assim. E uma das preocupações que eu tenho sempre com os pais, e às vezes eu tenho que ter muito cuidado com a forma como eu digo, que é para as pessoas não acharem que eu estou aqui a ser preconceituosa ou a fazer juízos de valor, eu digo sempre aos pais, o melhor para o vosso filho é ele não ir para o 11º, mas vir para o 11º ano. Começar de novo, porque quando está no 11º está a meio, e normalmente até são miúdos novos, porque no Brasil ele entra-se mais cedo para o primeiro ciclo. E a maior parte dos pais, eu consigo que eles me percebam e começam no 10º, e esses são os casos de sucesso. Quando eles dizem, não, não, não, meu filho tem equivalência, o pai muito bem, é conhecido, vai para o 10º sim primeiro, querem todos ir para a CT, que é Física, Química e Matemática, E.A. e Geologia. São três disciplinas muito pesadas, duras, e depois chega ao final do ano, e regra geral, querem mudar curso. E eu sinto que ele perdeu talentos. Perdeu-se talentos na Engenharia, perdeu-se talentos na Medicina, perdeu-se talentos na Enfermagem, ou outra área, porque o aluno não começou, não quis atrasar, atrasar o ano. Essa é uma preocupação que nós temos, porque há alguns alunos a que eu reajo muito mal, porque eu tenho a mesma impressão. [...] Muitas vezes vão lá ao gabinete, ainda no outro dia foi uma rapariga ao gabinete, dizia ao professor, eu não estou a conseguir, como é que vou conseguir fazer Física e Química? Ela estava ali num desgosto profundo e eu percebo, mas diz-lhe, olha, se calhar se reprovares um ano, não é o fim do mundo, é um ano que tu ficas a aprender coisas que nunca ninguém te ensinou (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

[...] Quando eu recebi mais uma família, a menina fez a matrícula, fez-lhe a equivalência, expliquei-lhe tudo, como é que era, como é que não era, o processo todo, pronto, porque sou eu que faço as equivalências e recebo as pessoas. Portanto, eu faço questão de os receber no meu gabinete, explico-lhe, dou-lhe sugestões, muitas vezes, olha, vai ficar colocada no meio de um ciclo, o nosso sistema é assim, vai ter exames, não faça assim, a menina tem esta idade, ainda é novinha, inicie o ciclo, inicie o percurso para se integrar, a gente faz isto. Mas tem gente que não percebe isto. E, muitas vezes, acham que é má fé. E isso é um problema que acontece com frequência. E o que é que eu vejo? Vejo que muitas vezes as pessoas, não é? Não nos conseguem entender. E então depois é muito, muito... Já tive aqui um caso em que a pessoa disse, “ah, está-me a discriminar? porque vocês têm uma ideia do que é os brasileiros” e eu desmonto logo essa ideia. Eu digo, olha, isto não é discurso para mim. E a senhora ficou a olhar muito séria. Eu disse, por quê? Porque eu tenho há muitos anos um amigo brasileiro com o qual eu dou-me muito bem. Eu já estive no Brasil, já tive essa felicidade de conhecer o Brasil. Já foi há uns anos. Quando eu ainda dava aulas (Trecho de entrevista concedida pela Diretora #2, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

Meio que quando eu entrei no décimo primeiro aqui, que era o segundo ano do ensino médio, foi meio um choque, né? Porque, claro, a gente conhece uma nova cultura totalmente diferente. A primeira coisa que eu tive muita dificuldade foi a questão do português. A linguagem foi meio que o que me pegou forte. E eu tinha entrado em uma área de CT, que é Ciências e Tecnologias, que aqui é meio que como se fosse matemática no Brasil. Eu era uma pessoa que já era dessa área, a gente tinha umas notas boas. Então, eu pensei em entrar nessa área para poder tentar pulsar e ouvir alguma outra coisa aqui em Portugal. Mas, em princípio, a adaptação foi meio difícil no início, eu admito. Porque a educação daqui é muito diferente do Brasil, sinceramente. É algo que me assusta até hoje, quando eu vejo. Então, eu troquei. Eu não fiquei mais em CST. Eu fui para a Humanidades. E hoje eu já finalizei o curso (Trecho de entrevista concedida pelo estudante #1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

Eles me deram a solução. A escola me deu. Pai, se você quiser, a gente volta. Se você não quiser, a gente não volta. E eu falei, para não sacrificar o nível de ensino, que aqui é outro, né? Completamente diferente do nosso. E eu achei necessário dois filhos reprovarem. Uma não, um pai não. Eu me garanto. Um, eu não voltei para trás, que foi a da oitava série (Trecho de entrevista concedida pelo pai #1, Unidade de análise “Práticas pedagógicas” – B4).

Essas ações, associadas a interpretação realizada pelos pais brasileiros sobre a escola, revelam que, no cenário educativo português, mais especificamente ao nível das práticas pedagógicas, estas se ancoram em uma “gramática” inexorável que molda, articula, regula, converge, modela, e fomenta um corpus de ação no qual há o estabelecimento de uma coesão a nível do pensamento educativo. Para Martin (2002) “de acordo com a perspectiva de integração, alguns aspectos da cultura serão compartilhados pela maioria dos membros, produzindo interpretações consistentes e claras das manifestações”, sendo que a autora destaca que as “principais características da perspectiva integradora são a consistência entre as manifestações, o consenso coletivo e a clareza” (Martin, 2002, p. 120, tradução nossa¹⁰⁹).

Tece-se, assim, ao nível das práticas pedagógicas, um paradigma rígido de cultura autoproduzida que explicita os seus métodos, práticas, teorias, estrutura, normas, sendo demarcado uma homogeneidade cultural virtual autorreferenciada (Barroso, 2012, p. 189-194) que inviabiliza a compreensão de uma cultura de escola, perpassando-se, assim, a compreensão de uma cultura escolar *sui generis*.

Desse modo, à exemplo da gramática, que dita regras para a efetivação da linguagem, a gramática da escola opera conscientemente na manutenção de um *status quo* onde se estabelecem princípios que acabam por se tornar habitus, onde, em razão de sua propensão para a imobilidade, se efetivam como regras irrefutáveis no plano organizacional escolar.

Assim, muito embora se destaque no plano do acesso à escola uma manifestação fragmentada; no plano da inclusão em meio educativo uma manifestação de cultura diferenciadora, em função da ação das subculturas que se articulam, no plano pedagógico destaca-se uma manifestação de cultura integradora, o que por sua vez retoma a constatação teórica tecida há vinte anos atrás por Torres (2004) quando salienta que “a estrutura abala mas não cai” (Torres, 2004, p. 345).

¹⁰⁹ Trecho original: “In accord with the integration view, some aspects of the culture will be shared by most members, producing consistent, clear interpretations of manifestations. The hallmarks of the integration perspective are consistency across manifestations, collectivity-wide consensus, and clarity”.

Nessa direção, depreende-se da análise da categoria “Percepções educacionais: acesso, inclusão e permanência” algumas constatações, dentre elas, destaca-se que:

- a) Em relação ao direito à Educação, Portugal destaca-se como país com robusta legislação que garante acesso e permanência dos estudantes migrantes internacionais. Essas leis encontram-se em consonância com orientações internacionais, particularmente as convenções que ratificam e protegem os direitos dos povos migrantes, das crianças e adolescentes;
- b) Os estudantes brasileiros representam a maior população de migrantes no sistema educativo português, sendo registrado no ano letivo de 2021/2022 um total de 46.103 sujeitos. Embora a demarcação de suas residências seja mais dispersa, as famílias destes estudantes apresentam preferência por áreas mais cosmopolitas de Portugal, como a região metropolitana de Lisboa, e a região do Porto, no Norte do país;
- c) A procura por vagas, em escolas públicas portuguesas pelos brasileiros, é um processo caracterizado por dispersão burocrática, marcadamente relacionado aos ritos e ações consolidados no tempo pelos funcionários que atuam nos serviços administrativos, o que demonstra, por sua vez, que não há coesão no que se relaciona a ação desses profissionais em torno dessa questão, ficando os pais à margem das intempéries da espacialidade em que estão inseridos e não de dispositivos legais que, em alguns casos, precisam ser reivindicados em órgãos superiores. Depreendendo-se da polaridade de percepções, um cenário onde a manifestação da cultura se denota fragmentada, sendo que há o reconhecimento da presença de múltiplos significados que coexistem em uma mesma organização, sem necessariamente se alinhar ou divergir de forma clara;
- d) O cenário da diversidade é sentido pela maioria dos participantes da investigação, que atribuem ao sistema educativo português, crescente necessidade de inovação no que se relaciona ao acolhimento das diferenças em âmbito educativo;

- e) Embora os scores da investigação apresentem que os estudantes brasileiros não sentem o peso da discriminação de maneira tão profunda quanto seus pais em meio societário, destaca-se a dificuldade de sua inclusão na escola marcadamente relacionado ao fato da existência de isolamento social. Essa percepção atravessa a experiência dos sujeitos que atribuem diferentes significados para a existência de tais atributos, o que mobiliza a compreensão da existência de uma solidão entre esses estudantes, que sofrem em função da falta de redes sociais, da família e a dificuldade de familiarização em uma nova realidade organizacional;
- f) Os dados obtidos pela investigação indicam maior propensão dos estudantes brasileiros em se incluírem em redes sociais de outros estudantes migrantes, sendo observado ainda que entre eles, é articulado ações que visam fomentar um debate sobre a diversidade de culturas, bem como o estabelecimento de apoio no processo de adaptação. A dificuldade em função da compreensão da língua e a observação da existência de grupos de estudantes portugueses que se mostram mais fechados é fator que articula esse cenário;
- g) Os pais destacam preocupação com relação a dinâmica da inclusão de seus filhos tendo por base a dificuldade que observam no estabelecimento de novas amizades no âmbito escolar. Para os participantes, esses laços são fundamentais para a manutenção da saúde mental das crianças/adolescentes, bem como demonstram sofrer pela dinâmica social que atribuem à uma cultura mais “fechada” do que aquela experienciada no Brasil. Destacam ainda a impositividade de um discurso assimilacionista que apregoa a naturalização de práticas homogeneizadoras no âmbito escolar;
- h) Dados preliminares demonstram que há diferença na trajetória da adaptação escolar, e por consequência, da inclusão, em função de fatores como o gênero. As falas dos participantes refletem a forma como estereótipos de gênero influenciam as interações cotidianas, revelando que meninas e meninos vivenciam o processo de integração de maneiras diferentes. Para as meninas, há uma ênfase maior em aspectos relacionados à aparência e comportamento, que se tornam fatores de exclusão, enquanto os meninos parecem encontrar

mais facilidade de integração por meio de interesses compartilhados, como o futebol. Como fogem do escopo de pesquisa, investigações que levem em direção esta discussão podem fornecer reflexões mais apuradas a respeito da realidade;

- i) A ação preditiva de alguns profissionais da educação é fator que mobiliza a diferença no processo de inclusão dos estudantes migrantes brasileiros. Tanto suas práticas quanto a percepção dos estudantes indicam que a intervenção de diretores de turma, professores e diretores mobiliza-se de maneira positiva nesse processo, garantindo-se, assim, um primeiro passo para o estabelecimento de vínculos junto a escola e novos amigos;
- j) A ação dos profissionais da educação demonstra preocupação e compromisso político, mas parecem estar apoiadas numa certa praxiologia pedagógica. A abordagem de apresentação entre estudantes pode ser vista como uma solução paliativa, que transfere para os próprios estudantes a responsabilidade de facilitar a inclusão, ao invés de promover uma mudança mais estrutural e intencional na cultura organizacional escolar portuguesa, que leve em consideração a importância do envolvimento de instâncias de participação assentadas na discussão democrática para a construção de caminhos efetivos que respeitem a identidade escolar daquela comunidade e fortaleçam processos de inclusão de estudantes migrantes em sua lógica de maneira articulada;
- k) O modelo pedagógico adotado é questionado em função da centralidade e excessivo tradicionalismo, apregoados por práticas que, de acordo com os participantes, não se encontram em consonância com a delimitação daquilo que creem ser o ideal para seus filhos em termos de protagonismo e respeito;
- l) Os profissionais da educação ressaltam a dificuldade que sentem dos estudantes ao nível da compreensão da língua portuguesa em sua variante europeia, da aprendizagem da Língua Inglesa, e de matérias mais “duras” como as ciências exatas, e destaca-se, desse processo, a reprovação como metodologia aplicada para sanar as dificuldades dos estudantes brasileiros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perspectivar a cultura organizacional a partir do prisma da metáfora, e não como simples variável, tem relação com uma abordagem que toma como pressuposto a impositividade da análise multiperspectivada em torno da organização, o que, por sua vez, imprime condição simbólica aos estudos, tendo em vista a articulação de uma lente de análise voltada não para prever resultados do tipo causa-efeito (como o que é proposto pela perspectiva clássica, funcionalista e comportamentalista), mas para estudar, em profundidade, a vida organizacional (Martin, 2002, p. 4).

Alvesson (2002, p. 24) conceitua que pesquisadores ligados à perspectiva da metáfora compreendem o espaço organizacional como cultura, e não apenas como local que possui cultura, o que oportuniza refletir que tal posicionamento implica em uma visão que centra a organização a partir de um vulto de expressividade, recobrando-se, nesse sentido, as manifestações culturais produzidas nesse espaço.

Joanne Martin (2002) pontua que “o que distingue um estudo cultural de um inventário, é uma vontade de olhar abaixo da superfície, para obter um conhecimento profundo e compreensivo de como as pessoas interpretam os significados” (Martin, 2002, p. 5, tradução nossa¹¹⁰), o que reforça a busca não pela unidade, proposta por perspectivas teóricas que apregoam a integração, mas, ao contrário, o foco se concentra em desmistificar os padrões de clareza e as certezas organizacionais tendo em vista a coexistência da ambiguidade em todos os aspectos que permeiam a vida no âmbito organizacional.

Geertz (2008), por sua vez, preconiza uma perspectiva onde a cultura não se caracteriza como “[...] uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (Geertz, 2008, p. 4), o que confere a necessidade de priorizar: a) o conhecimento do contexto, a partir da compreensão da vida em coletividade; b) o estudo das múltiplas relações articuladas pelas dimensões organizacionais; c) o estudo das subjetividades que permeiam as organizações; d) a compreensão de que a organização é cultura (formas expressivas, manifestações de

¹¹⁰ Trecho original: “What distinguishes a cultural study from an inventory, however, is a willingness to look beneath the surface, to gain an in-depth understanding of how people interpret the meanings of these manifestations and how these interpretations form patterns of clarity, inconsistency, and ambiguity that can be used to characterize understandings of working lives”.

consciência); e) a imposições de literatura de caráter crítico-reflexivo; bem como f) o estabelecimento de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, que preze por um paradigma analítico-interpretativo (Martin, 2002; Torres, 2004).

Cumprir destacar nesse sentido que, a análise das organizações tendo por base uma dimensão crítico-analítica, envolve compreender que este espaço se traduz em local de cultura, seja pela diversidade que congrega, seja pela multiplicidade de lógicas que se assentam nas bases das organizações, bem como seja por meio da compreensão de que, ao estabelecer lógicas de ação (Dubet, 1994), os sujeitos produzem cultura, e são expostos a um conjunto de códigos que ora influenciam seu modo de agir, ora os conduzem a uma compreensão abstrata e particular de seu cotidiano. Desse modo, a organização é cultura, molda a cultura, e articula cultura.

Reforça-se, nesse sentido, o paradigma de estudo da sociologia das organizações educativas, uma vez que esta não se limita apenas à consideração sobre a escola. Ao contrário, tal abordagem prioriza análise dentro da escola, em conjunto com a escola e a partir da escola (Lima, 1996, p. 27) o que impõe a compreensão de que tal organização é, por si só, um fenômeno cultural (Torres, 2010, p. 336), que reverbera um potencial heurístico da análise de sua totalidade.

Desse modo, a cultura de escola (singular, única, intencional, interacionista e heterogênea) se contrapõe a compreensão de cultura escolar (que se refere aos processos relativos a uma gramática da escola, uma dimensão *sui generis*) e de uma cultura na escola (mera justaposição dos componentes culturais da sociedade).

A presente pesquisa teve o propósito de estudar o fenômeno da inclusão de estudantes brasileiros nas escolas portuguesas sob a ótica da sociologia das organizações escolares, que compreende o jogo de interdependências entre o dentro/fora, as relações entre a ação e a estrutura, bem como a imbricação de um olhar que refuta considerações rasas ancoradas em perspectivas de causa/efeito.

Moldou-se, portanto, a partir de uma análise multiperspectivacional “procurando debater os factores intervenientes no processo de construção da cultura organizacional da escola” (Torres, 2010, p. 111).

Movida pela necessidade de “olhar abaixo da superfície” (Martin, 2002, p. 5), de modo a se colocar “pura e simplesmente” à serviço da ciência (Weber, 1968, p. 27), que esta tese foi tecida, o que, em minha concepção, equivale a pensar o objeto de pesquisa aqui proposto “com as entranhas”, sem conduto, ceder à perspectiva de

empresário da própria causa (Weber, 1968, p. 28) servindo-se da presente investigação para ratificar pressupostos intelectuais endógenos e enviesados.

Desse modo, se é certo que a investigação originou-se da necessidade de se compreender a articulação entre a história e a biografia, e nesse imbricamento, as relações de ambas com a sociedade (Mills, 1982, p.12), também é correto afirmar que, do ponto de vista epistemológico, tratou-se aqui de se engendrar uma postura de vigilância de modo a construir ciência (afinal, é isto que estamos a fazer), desprezando-se assim, uma abordagem que tivesse por intuito “compreender os homens como uma combinação de “intuicionismo e alquimia” sem sequer concebê-los” (Geertz, 2008, p. 7).

Nessa acepção, tomou-se como questionamento de pesquisa a seguinte inquietação: a inclusão de filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem favorecido a implementação de práticas organizacionais e interculturais inclusivas no contexto escolar? Qual cenário cultural se manifesta a partir da compreensão de tal diversidade em meio educativo, e quais as implicações disso na sociabilidade dos sujeitos?, sendo que o objetivo principal da tese foi o de: identificar se (e como), a inclusão dos filhos de migrantes brasileiros no sistema educativo português tem efeitos nas práticas institucionais, e como o processo de acesso, inclusão e permanência se consolidam, tendo em vista a impositividade da ação/estrutura e dos aspectos endógenos e exógenos que caracterizam a cultura organizacional escolar.

A partir da construção de um modelo analítico denominado “sócio/histórico-crítico” que levou em consideração as perspectivas analíticas macro, meso e micro, articularem-se três categorias de análise: a) políticas inclusivas e estratégias institucionais; b) experiência, identidade e práticas culturais no contexto social; c) percepções educacionais: acesso, inclusão e permanência na legislação e na prática do sistema educativo português, que juntas, possibilitaram construir interpretação sobre o tema a partir de um olhar para as dinâmicas societárias e organizacionais.

Os dados colhidos a partir da participação dos sujeitos de pesquisa permitiram evidenciar que o processo migratório brasileiro está fortemente atrelado às mudanças socioeconômico-estruturais atravessadas pelo Brasil, e que influenciam de maneira latente o projeto de migrar para o estrangeiro, destacando-se aí Portugal, encarado como espacialidade privilegiada para a o destino/circulação dessa população.

Nesse sentido, é possível identificar que a migração, no caso brasileiro, insere-se em uma dinâmica de projeto familiar (reagrupamento), sendo que esta realidade está intimamente associada a dinâmica laboral. Desse modo, é possível analisar, por meio dos dados dos participantes, que essa realidade atravessa a vivência da maior parte dos sujeitos, que atribuem diversos atributos para a permanência em solo luso, dentre eles: aspectos relacionados à segurança e qualidade de vida, acompanhada da vivência em cenários interioranos mais pacatos.

Além disso, os participantes destacam fatores como o acesso a serviços de saúde e educação de qualidade, embora o destaque negativo seja em relação a percepção em torno do trabalho, que se assenta em lógicas de precarização e baixa especialização para a maioria dos migrantes.

Nessa direção, muito embora Portugal apresente aspectos como a proximidade linguística e a possibilidade de regularização trabalhista em função dos acordos bilaterais celebrados, a maior parte dos participantes da pesquisa têm vivenciado dinâmicas laborais que perpetuam um ciclo de baixa especialização, o que, por sua vez pode ser observado a partir das diferentes realidades socioeconômicas que apresentaram.

Desse modo, é possível analisar que o projeto migracional, embora acompanhado do sonho de estabilidade, esbarra em barreiras estruturais do sistema econômico, fomentando ora a desvinculação do objetivo inicial de migrar, por meio da reversão do projeto e consequente retorno ao Brasil, ora molda-se a permanência dos sujeitos, mesmo que inseridos em trabalhos de baixo ordenado.

A escola tem se mostrado atenta às dificuldades enfrentadas pelos pais migrantes que não possuem condições econômicas, sendo observado, a partir dos dados, que esta organização tem fomentado ações suplementares que visam subsidiar o atendimento dos estudantes migrantes. Tais proposituras alicerçam-se no fato de que há uma percepção por parte dos profissionais destas organizações, de que as dinâmicas migracionais mudaram, e com ela, o perfil dos brasileiros.

É importante destacar que os pais reconhecem e elogiam essas propostas, ao considerá-las essenciais para o desenvolvimento pleno de seus filhos, principalmente em relação às famílias monoparentais. Todavia, os dados relativos à Ação Social Escolar (ASE) entre brasileiros e portugueses não apresenta discrepância gritante (Seabra; Cândido; Tavares, 2023, p. 70), o que nos leva a problematizar que o impacto socioeconômico se faz sentir não apenas nas comunidades migrantes.

Muito embora existam desafios à nível estrutural no que se relaciona o acesso a trabalhos mais qualificados e à habitação, a maior parte dos pais participantes demonstram que se sentem satisfeitos com a vida que levam em Portugal, destacando atributos como segurança, qualidade de vida e acesso à educação de qualidade. Cenário oposto diz relação aos estudantes, que apontam demandas específicas no plano de adaptação a nova cultura no âmbito escolar.

É importante destacar ainda que, dentro os atributos que fomentam a continuidade do projeto migracional em Portugal, um percentual acentuado de brasileiros ouvidos pela pesquisa asseveram para perspectiva de maior facilidade de regularização e posterior aquisição da cidadania portuguesa, tendo em vista o apoio legal auferido pela país e a possibilidade de posterior circulação pelo espaço europeu.

Tal processo demonstra uma perspectiva na qual se destaca a lógica de estratégia defendida por Dubet (1994, p. 112-117), que é orientada por uma racionalidade instrumental, onde as decisões são guiadas pela busca de oportunidades disponíveis e dos meios necessários para alcançar objetivos específicos, seguindo as contingências do ambiente.

Em relação às dificuldades enfrentadas no cotidiano, os pais participantes da pesquisa destacaram as seguintes ocorrências: xenofobia/preconceito, salários baixos, dificuldade de arrendamento e burocracia. Já em relação aos estudantes, a percepção sobre inclusão social na escola é o ponto mais grave, seguido pela dificuldade de compreensão da língua e preconceito em função da nacionalidade.

A maior parte dos pais ouvidos pela pesquisa relatam terem sofrido algum tipo de discriminação social em Portugal, sendo que a tipologia das discriminações mais frequentes relatadas pelos participantes foram: a) Discriminação linguística; b) Discriminação profissional; c) Discriminação social; d) discriminação racial. Esses dados ratificam as evidências de pesquisa de Oliveira (2022, 2022, p. 303) no que se refere evolução, entre 2006 e 2019, da percentagem de respondentes que consideram a discriminação com base na origem étnica “comum” ou “muito comum” no país.

Em relação aos estudantes, essa situação se inverte, sendo que a maioria relata não ter sofrido discriminação, o que corrobora a visão tanto de professores quanto de diretores que apregoam nunca terem vivenciado ou tomado conhecimento de alguma situação discriminatória. Dentre as situações discriminatórias apontadas pelos estudantes, destacam-se a discriminação social, marcada pelo isolamento de

estudantes brasileiros no espaço escolar e a discriminação linguística, por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma escrita e falada no âmbito escolar.

Dessa forma, a análise comparativa entre pais e estudantes revela que, embora igualmente enfrentem desafios no plano das relações, os processos de exclusão e inclusão, de acordo com a percepção dos respondentes, variam conforme o contexto (escola ou sociedade), o que exige diferentes abordagens para essas populações.

Pode-se observar, a partir dos dados, que há um grande descompasso em relação a compreensão do processo de inclusão entre nacionais e migrantes. Para a maioria dos brasileiros (72,7% dos pais e 60,47% dos estudantes), a sua imagem é representada em um ideário de desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem, sendo que 14,3% dos professores e 10% dos diretores associam essa ideia, fortalecendo-se, assim, um ideário representado por suposto senso de integração entre culturas e respeito à diversidade, fator este que fortalece a exclusão sistêmica.

Ambigualmente, embora não se verifiquem um ideário hostil em relação a inclusão de migrantes brasileiros, alguns dos participantes portugueses ouvidos destacam a impositividade da adaptação às regras culturais portuguesas, num claro aceno assimilacionista, no qual recaem crítica ao comportamento dos sujeitos.

Desse modo, destaca-se no bojo social que a tônica hierárquica de “origem” e “marca” são atributos utilizados para classificação dos migrantes, o que por sua vez se articula como lógica salientada por alguns participantes, ratificando-se, assim, a compreensão de tratamentos diferenciados em função da nacionalidade, questionamentos a respeito do “pertencimento” social a espacialidades privilegiadas, bem como a articulação de mecanismos simbólicos de exclusão social, mesmo entre o grupo de brasileiros que possuem mais especialização laboral.

Pode-se constatar na investigação que há uma recorrência no que se relaciona a estratégia de enfrentamento da violência pelos pais migrantes, sendo que a resposta mais comum em cenários de discriminação tem se valido de ação confrontativa em muitos casos, não passando de uma reprodução de um ciclo de violência verbal em âmbito societário, não sendo observadas, assim, ocorrências de ações mais graves.

Em relação ao direito à Educação, Portugal destaca-se como país com robusta legislação que garante acesso e permanência dos estudantes migrantes internacionais. Essas leis encontram-se em consonância com orientações

internacionais, particularmente as convenções que ratificam e protegem os direitos dos povos migrantes, das crianças e adolescentes.

Os estudantes brasileiros representam a maior população de migrantes no sistema educativo português, sendo registrado no ano letivo de 2021/2022 um total de 46.103 sujeitos. Embora a demarcação de suas residências seja mais dispersa, as famílias destes estudantes apresentam preferência por áreas mais cosmopolitas de Portugal, como a região metropolitana de Lisboa, e a região do Porto, no Norte.

A procura por vagas, em escolas públicas portuguesas pelos brasileiros, é um processo caracterizado por dispersão burocrática, marcadamente relacionado aos ritos e ações consolidados no tempo pelos funcionários que atuam nos serviços administrativos, o que demonstra, por sua vez, que não há coesão no que se relaciona a ação desses profissionais em torno dessa questão, ficando os pais à margem das intempéries da espacialidade em que estão inseridos e não de dispositivos legais que, em alguns casos, precisam ser reivindicados em órgãos superiores.

Depreendendo-se da polaridade de percepções, um cenário onde a manifestação da cultura se denota fragmentada, sendo que há o reconhecimento da presença de múltiplos significados que coexistem em uma mesma organização, sem necessariamente se alinhar ou divergir de forma clara.

O cenário da diversidade é sentido pela maioria dos participantes da investigação, que atribuem ao sistema educativo português, crescente necessidade de inovação no que se relaciona ao acolhimento das diferenças em âmbito educativo.

Embora os scores da investigação apresentem que os estudantes brasileiros não sentem o peso da discriminação de maneira tão profunda quanto seus pais em meio societário, destaca-se a dificuldade de sua inclusão na escola marcadamente relacionado ao fato da existência de isolamento social.

Essa percepção atravessa a experiência dos sujeitos que atribuem diferentes significados para a premência de tais atributos, o que mobiliza a compreensão da existência de uma solidão entre esses estudantes, que sofrem em função da falta de redes sociais, da família e a dificuldade de familiarização em uma nova realidade organizacional, fato que é sentido também a nível dos profissionais da educação.

Os dados obtidos pela investigação indicam maior propensão dos estudantes brasileiros em se incluírem em redes sociais de outros estudantes migrantes, sendo observado ainda que entre eles, é articulado ações que visam fomentar um debate

sobre a diversidade de culturas, bem como o estabelecimento de apoio no processo de adaptação, favorecendo-se, assim, um processo de inclusão entre pares.

A dificuldade em função da compreensão da língua e a observação da existência de grupos de estudantes portugueses que se mostram mais fechados é fator que articula esse cenário.

Os pais destacam preocupação com relação a dinâmica da inclusão de seus filhos tendo por base a dificuldade que observam no estabelecimento de novas amizades no âmbito escolar. Para os participantes, esses laços são fundamentais para a manutenção da saúde mental das crianças/adolescentes, bem como demonstram sofrer pela dinâmica social que atribuem à uma cultura mais “fechada” do que aquela experienciada no Brasil. Destacam ainda a impositividade de um discurso assimilacionista que apregoa a naturalização de práticas homogeneizadoras no âmbito escolar, e que naturaliza práticas consideradas inadequadas pelos pais.

Dados preliminares demonstram que há diferença na trajetória da adaptação escolar, e por consequência, da inclusão, em função de fatores como o gênero. As falas dos participantes refletem a forma como estereótipos de gênero influenciam as interações cotidianas, revelando que meninas e meninos vivenciam o processo de inclusão de maneiras diferentes.

Para as meninas, há uma ênfase maior em aspectos relacionados à aparência e comportamento, que se tornam fatores de exclusão, enquanto os meninos parecem encontrar mais facilidade de integração por meio de interesses compartilhados, como o futebol. Como fogem do escopo de pesquisa, investigações que levem em direção a esta discussão podem fornecer reflexões mais apuradas a respeito da realidade.

A ação preditiva de alguns profissionais da educação é fator que mobiliza a diferença no processo de inclusão dos estudantes migrantes brasileiros. Tanto suas práticas quanto a percepção dos estudantes indicam que a intervenção de diretores de turma, professores e diretores mobiliza-se de maneira positiva nesse processo, garantindo-se, assim, um primeiro passo para o estabelecimento de vínculos junto a escola e a articulação de um ciclo de amizades na nova realidade organizacional.

A atuação dos profissionais da educação demonstra preocupação e compromisso político, mas parecem estar apoiadas numa certa praxiologia pedagógica. A abordagem de apresentação entre estudantes pode ser vista como uma solução paliativa, que transfere para os próprios estudantes a responsabilidade de facilitar a inclusão, ao invés de promover uma mudança mais estrutural e

intencional na cultura organizacional escolar portuguesa, que leve em consideração a importância do envolvimento de instâncias de participação assentadas na discussão democrática para a construção de caminhos efetivos que respeitem a identidade escolar daquela comunidade e fortaleçam processos de inclusão de estudantes migrantes em sua lógica de maneira articulada.

A crítica essencial que emerge dessa análise é que, muito embora existam boas intenções e alguns esforços pontuais, o projeto de inclusão nas escolas continua insuficiente. Os dados demonstram que falta compreensão profunda das necessidades reais dos estudantes brasileiros, que vão além da mera presença física na escola e exigem uma adaptação cultural e social mais abrangente. Ressalta-se nesse cenário, uma manifestação de cultura diferenciadora, com forte atuação de subculturas que se mobilizam em função da articulação da inclusão no seio escolar, mesmo face à indiferença normativa.

O modelo pedagógico adotado é questionado em função da centralidade e excessivo tradicionalismo, apregoados por práticas que, de acordo com os participantes, não se encontram em consonância com a delimitação daquilo que creem ser o ideal para seus filhos em termos de protagonismo e respeito, o que por sua vez denota um modelo centrado em uma “gramática” autoproduzida que se assenta na homogeneização das práticas a partir de um modelo didático disciplinador.

Observa-se, assim, que as práticas pedagógicas são articuladas por um dispositivo cultural no qual se denota uma manifestação homogênea, e, portanto, integradora, na qual não há espaço para questionamentos, debates, tampouco discordância ao nível da percepção em torno desse aspecto, sendo que a adesão aos princípios está subordinada aos pressupostos emanados no escopo, articulando-se, assim, forte cultura gestonária de base integradora.

A incorporação do interior/exterior e as lógicas relativas à estrutura/ação podem ser analisadas a partir de uma perspectiva de cultura que, de acordo com Torres (2004) “subentende-se a presença de uma manifestação de cultura de tipo integrador e consensualista (o jogo das interdependências deve orientar-se em função de um fim), mas a exigir algum dinamismo, e alguma elasticidade” (Torres, 2004, p. 109-110), o que se reverbera na perspectiva pedagógica apontada pelos participantes.

Os profissionais da educação ressaltam a dificuldade que sentem dos estudantes ao nível principalmente da compreensão da língua portuguesa em sua variante europeia, da aprendizagem da Língua Inglesa, e de matérias mais “duras”

como as ciências exatas, e destaca-se, desse processo, a reprovação como metodologia aplicada para sanar as dificuldades dos estudantes brasileiros, e fazê-los, assim, prosseguir nos estudos dadas as observações de insuficiência frente ao processo de equivalência de estudos que leva em consideração o currículo português.

Em confronto com as perspectivas que não assumem a cultura como metáfora, Martin (2002) se opõe à concepção ideal de um paradigma único e, portanto, estático de cultura organizacional, asseverando para o fato de que o estudo das múltiplas ações, e por extensão, da cultura dos sujeitos, envolve conceituar que embora inseridos em um mesmo espaço (seja este físico ou virtual) estes demonstram diferentes atitudes e produzem, nesse sentido, diferentes abstrações/compreensões culturais em relação as mesmas influências percebidas do ambiente no qual estão inseridos. Nessa direção, Martin (2002) argumenta que:

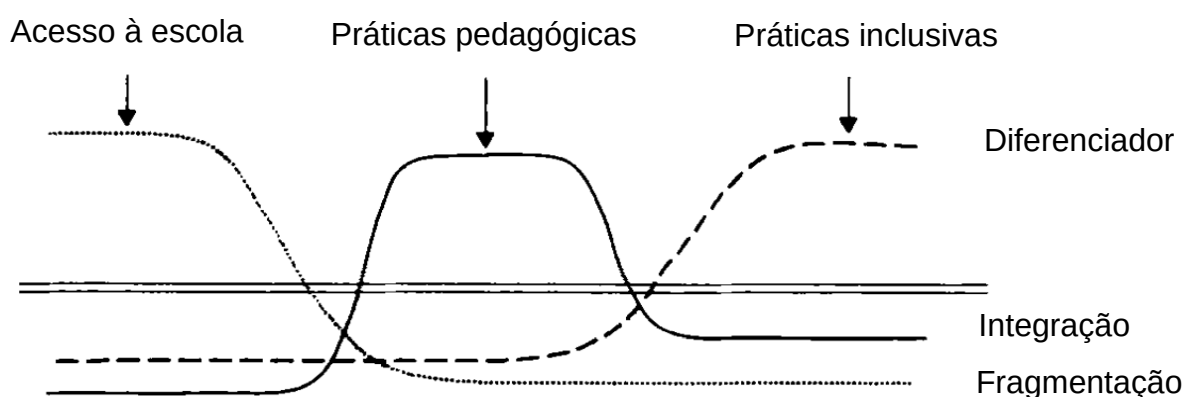
[...] a cultura deve ser vista a partir de todas as três perspectivas teóricas, não sequencialmente, mas simultaneamente. De acordo com a visão de integração, alguns aspectos da cultura serão compartilhados pela maioria dos membros, produzindo interpretações consistentes e claras das manifestações. As características da perspectiva de integração são a consistência entre as manifestações, o consenso coletivo e a clareza. De acordo com a perspectiva de diferenciação, outros aspectos da cultura serão interpretados de maneira diferente por diferentes grupos, criando subculturas que se sobrepõem e se entrelaçam em relações de harmonia, independência e/ou conflito. [...] Finalmente, de acordo com a visão de fragmentação, alguns aspectos da cultura serão interpretados de maneira ambígua, com ironia, paradoxo e tensões irreconciliáveis (Martin, 2002, p. 119-120, tradução nossa¹¹¹).

Seguindo a interpretação de Martin (2002) foi possível conceber na presente investigação a manifestação cultural fragmentada, diferenciadora e integradora, que se articularam em diferentes esferas do âmbito organizacional escolar. Essa observação é particularmente importante, pois demonstra que, no plano das ações, a escola é multifacetada, dinâmica, e atravessada por condicionantes que mobilizam o modo de ser/agir dos sujeitos.

¹¹¹ Trecho original: "I argue, should be viewed from all three theoretical perspectives, not sequentially but simultaneously. In accord with the integration view, some aspects of the culture will be shared by most members, producing consistent, clear interpretations of manifestations. The hallmarks of the integration perspective are consistency across manifestations, collectivity-wide consensus, and clarity. In accord with the differentiation perspective, other aspects of the culture will be interpreted differently by different groups, creating subcultures that overlap and nest with each other in relationships of harmony, independence, and/or conflict. [...] Finally, in accord with the fragmentation view, some aspects of the culture will be interpreted ambiguously, with irony, paradox, and irreconcilable tensions".

Ao nível da estrutura, é possível constatar ora movimentos que legitimam a inclusão, ora movimentos que apregoam um certo assimilacionismo ao nível pedagógico-burocrático, favorecendo-se, assim, uma visão endógena de escola. A imagem abaixo, adaptada de Martin (2002, p. 143) demonstra a dinâmica evidenciada a partir dos dados da investigação, o que por si só, reforça o sentido dialético e multifacetado da organização escolar portuguesa face ao fenómeno da inclusão de migrantes brasileiros:

Ilustração 7 – Dinâmica cultural observada na investigação no âmbito escolar português



Fonte: Adaptado de Martin (2002, p. 143).

Embora no estudo de Martin (2002) a autora aponte os diferentes períodos de manifestação da cultura, para demarcar o caráter dinâmico da organização, no caso particular da presente investigação utilizamos o gráfico de maneira adaptada, de maneira a demonstrar em perspectiva, os achados da pesquisa no que se relaciona a manifestação das culturas em meio educativo, tendo em vista o tema da tese, que se volta para a preocupação de se analisar a inclusão de estudantes migrantes brasileiros no sistema escolar português.

Desse modo, ao nos voltarmos para a principal interrogação da investigação, sobre a implementação de práticas organizacionais e interculturais inclusivas no contexto escolar e a consequente manifestação cultural que se apregoa nesse processo, é possível perceber que tal dinâmica é fomentada por uma lógica ambígua e multifacetada, pois ao nível do acesso, observa-se dispersão burocrática, e relativa dificuldade no que se relaciona a compreensão da legislação e o estabelecimento do

direito à educação, denotando-se, assim, um cenário fragmentado no qual há o estabelecimento de relações difusas e falta de coesão dos ritos administrativos.

Ao nível da inclusão, observam-se grandes esforços dos profissionais da educação, que, movidos em subculturas, contornam os traços burocráticos que marcam a lógica organizacional escolar, num claro aceno à uma “infidelidade normativa” que se projeta em função da necessidade de acolher os estudantes brasileiros. Assim, pode-se denotar que tal processo se fomenta a partir da manifestação de uma cultura diferenciadora, que compreende a diferença, e age em função de objetivos fomentados na lógica dos pequenos grupos.

Por fim, ao nível das práticas pedagógicas, acentua-se a compreensão de que embora haja o reconhecimento da diversidade, e de práticas isoladas que contemplem a importância de um atendimento pedagógico mais individualizado, e, portanto, voltado às necessidades de aprendizagens de cada sujeito, ainda se faz presente uma lógica assentada em uma “gramática escolar”.

Os dados extraídos a partir da participação de estudantes, pais, professores e diretores de escola, possibilitam o estabelecimento de um debate mais profundo sobre o papel das instituições escolares na construção de uma cultura organizacional que seja, de fato, inclusiva, onde se ressalta a compreensão de que, embora existam avanços significativos ao nível da legislação, e esforços de profissionais comprometidos com a causa, ainda torna-se necessário reconfigurar essa agenda para um debate público democrático, abrangente, plural e diverso, tendo em vista que trata-se de problemática que se impõe na realidade da grande maioria das escolas portuguesas.

Nessa direção, a articulação de subculturas entre os profissionais da educação demonstra relativa capacidade de resposta a esta nova realidade, mas por outro, expõe a dificuldade das organizações educativas em se articularem e promoverem debate sobre essa temática em âmbito educativo.

Mesmo apresentando a relevância de iniciar a discussão em torno da inclusão de estudantes migrantes, o recente documento “Inclusão de alunos migrantes em meio educativo” elaborado em torno dessa questão, ao abordar a temática o faz de maneira indicativa, isto é, fornece caminhos pelos quais as escolas podem acionar métodos e ações, mas não vai além, permanecendo-se, assim, no âmbito de documento gestor da cultura organizacional que, nem regula juridicamente falando as relações, tampouco estrutura tecnicamente ou burocraticamente

mecanismos para a plena inclusão dos estudantes e suas famílias no plano escolar. Limita-se, nesse sentido, em indicar, guiar, oferecer dicas e sugestões, não atingindo o cerne da democratização dessa discussão.

Dessa maneira, ao não se abrir para a articulação democrática de um documento que tenha por objetivo fundamentar as práticas de inclusão a partir das contribuições dos sujeitos escolares, e, ao não aprofundar de maneira aberta e plural sua construção, estende-se às escolas um conjunto de ações do tipo “passo-a-passo” (num claro aceno de causa-efeito) que contribuirá para o aperfeiçoamento daquelas escolas que já realizam um bom trabalho em torno da inclusão, mas não surtirá efeito naquelas espacialidades educativas onde a inclusão de estudantes migrantes nem é temática de destaque dos profissionais da educação.

A crítica, nesse sentido, recoloca a ênfase sobre a importância de se assentar as bases de discussão nas “periferias escolares”, trazendo para as bordas um conjunto de possibilidades para se pensar a problemática da inclusão de estudantes migrantes brasileiros com a escola, na escola, e junto da escola, refutando-se, assim, um paradigma assentado na perspectiva da Nova Gestão Pública e seu slogan Neoliberal do “*The one best way*”, onde as relações de poder, do tipo mercadológica, infiltram os discursos educacionais, mobilizando ações, paradigmas, políticas e tensões que, em última análise, confirmam a perspectiva de uma lógica *top-down* em termos de políticas públicas.

Desse modo, revitaliza-se, no plano analítico, a impositividade apregoada por Lima (2018) no que se relaciona a configuração da escola a partir de um tipo ideal de face administrativa voltada à comunhão dos objetivos pelos sujeitos que a compõe, marcadamente relacionada àquilo que considera como sendo a “participação de fato”, tendo como objetivo central um questionamento dos contornos que a governança assume na atualidade. Além disso, a partir de sua densa discussão, favorece um olhar atento para as questões da autonomia, e a necessidade de articulação entre conselho de escola e comunidade escolar, tendo em vista a necessidade da democracia.

Na esteira de tais contributos, Torres (2022) identifica que as características de uma escola organizada por agrupamentos, e a complexidade de articulação de uma cultura organizacional escolar que legitime a voz dos sujeitos, e lhes confira a possibilidade de debater de maneira democrática aspectos que perpassam sua realidade, é fator que se apresenta-se como um dos elementos que dificultam a

identificação daquilo que Lima (2018) considerará como participação na tomada de decisões.

Nessa direção, a análise dos dados demonstra de maneira clara, que a simples presença dos estudantes migrantes brasileiros não é suficiente para garantir sua inclusão plena, ou transformar de maneira significativa os contornos culturais que permeiam a cultura organizacional escolar. É necessário, pois, que as instituições se empenhem em transformar suas culturas organizacionais, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais de maneira mais estruturada e intencional, mas que esse movimento se fomente a partir da democratização de fato, favorecendo-se, assim, a participação dos sujeitos escolares na tomada de decisão.

Assim, o debate a respeito das organizações, e por consequência, da cultura que permeia esse espaço, se mostra salutar no sentido que nos possibilita: a) revelar aspectos relacionados as vivências dos sujeitos; b) compreender os sentidos e significados por trás das tradições, símbolos, mitos e artefatos; bem como c) analisar como a instituição escolar articula (ou não) ações para a inclusão de minorias, sejam estas étnicas ou nacionais em seu bojo.

Recobrando-se, assim, interrogações sociológicas, e uma perspectiva de “análise densa” da realidade, as perspectivas que se aglutinam ao dilema interativo/negociado provocam ora o questionamento a respeito das bases que constituem as lógicas de articulação da cultura, ora reposicionam a atividade de pesquisa em relação ao âmbito organizacional, tendo em vista a necessidade de se captar, em essência, as dinâmicas produzidas nesse espaço.

Dessa maneira, torna-se imperativo atribuir um caráter criterioso aos elementos que constituirão as bases de análise do “todo”, especialmente no que se relaciona aos sujeitos que comporão as pesquisas, uma vez que:

[...] quem é incluído ou excluído determinará em grande parte o conteúdo de um retrato cultural. Como cada categoria de parte interessada é incluída ou excluída, o pesquisador implicitamente se posiciona sobre questões controversas. No mínimo, a justificativa para incluir e excluir vários grupos de partes interessadas merece discussão e talvez reconsideração. A neutralidade nessas questões de delimitação é impossível (Martin, 2002, p. 325, tradução nossa¹¹²).

¹¹² Trecho original: “Therefore, who is included or excluded will determine to a considerable extent the content of a cultural portrait. As each category of stakeholder is included or excluded, the researcher implicitly takes a stand on controversial issues. At the very least, the rationale for including and excluding various groups of stakeholders merits discussion and perhaps reconsideration. Neutrality on these boundary-drawing issues is impossible”.

Permaneço, desse modo, um caráter político ao se auferir pesquisas relacionadas ao âmbito organizacional, tendo como pressuposto esse espaço a partir da compreensão da dinâmica da metáfora. Tal caráter se processa: a) na escolha dos sujeitos de pesquisa; b) na abordagem sistêmica que se processará; c) em função do modo de análise da realidade; bem como d) a partir de quais bases se fomentará a interpretação do cotidiano organizacional.

Assim, em tributo a um dos objetivos desta tese, e cientes das limitações, naturais de um estudo que leva em consideração as dinâmicas sociais e seus contornos culturais, é que, a partir dos dados aqui evidenciados, demonstram-se algumas necessidades investigativas, dentre as quais se destacam:

- a) **Análises longitudinais focadas em estudos de caso** sobre escolas que incluem migrantes brasileiros, com o objetivo de mapear e compreender os efeitos dessas inclusões ao longo do tempo. A pesquisa pode evidenciar processos de resistência e adesão dentro da lógica organizacional escolar, mostrando como esses fenômenos se manifestam na adaptação dos migrantes;
- b) **Estudos aprofundados sobre a dinâmica das redes sociais entre os jovens**, de modo a explorar junto de estudantes migrantes e portugueses quais fatores influenciam no processo de inclusão, e quais estratégias podem ser pensadas, de maneira democrática, para o aprofundamento de dinâmicas organizacionais voltadas para a diversidade;
- c) **Investigações sobre a interseção entre gênero e a inclusão** de migrantes no ambiente educativo, com o intuito de traçar um panorama detalhado das manifestações culturais e educacionais que envolvem gênero, considerando atributos, artefatos e mecanismos de participação e exclusão;
- d) **Estudos sobre a fabricação do insucesso escolar entre migrantes brasileiros**, visando explorar os processos

culturais e institucionais que contribuem para esse fenômeno. A pesquisa poderá analisar como o fracasso escolar é construído, com foco nos contornos culturais e educacionais que cercam essa questão;

- e) **Análise do currículo e práticas docentes** com ênfase nas interfaces do ensino-aprendizagem, identificando as transformações necessárias para que o ambiente escolar seja mais inclusivo e acolha a diversidade, com especial atenção às necessidades dos migrantes;
- f) **Exploração da gestão escolar sob a perspectiva da sociologia das organizações educativas**, destacando os mecanismos burocráticos-normativos que favorecem/dificultam a transformação democrática em meio educativo. O estudo poderá abordar como as escolas podem fomentar uma gestão mais inclusiva e participativa no contexto da diversidade cultural a partir de suas margens de autonomia;
- g) **Estudos reflexivos sobre a formação docente** e sua relação com a diversidade, investigando como as trajetórias profissionais dos professores influenciam suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, suas percepções sobre diversidade em meio educativo;
- h) **Análise comparativa dos currículos escolares entre Brasil e Portugal**, buscando identificar convergências e divergências que possam impactar a inclusão e a diversidade nas escolas, e como essas diferenças curriculares afetam os migrantes em no contexto educativo;
- i) **Estudos sobre as dinâmicas de avaliação escolar**, a partir da necessidade de se compreender como os processos avaliativos podem reforçar ou inibir a exclusão de migrantes brasileiros em Portugal;

- j) Análises sobre a performatividade acadêmica** de estudantes migrantes, com o objetivo de investigar como as trajetórias escolares influenciam suas aspirações e projetos de vida, considerando-se, assim, o impacto da experiência educacional na construção de futuros profissionais e pessoais desses estudantes.

Todas essas sugestões de temas de investigações são fruto direto dos resultados obtidos na presente investigação, e podem contribuir para o avanço do estudo do simbólico e do cultural em meio educativo, provocando outras reflexões acerca da dinâmica da inclusão de estudantes migrantes brasileiros em Portugal.

A pesquisa que centra sua análise nos aspectos relacionados à cultura, possui um caráter desafiador, mas por um lado, se mostra fértil ao considerar múltiplos aspectos dos problemas a partir de lógica epistemológica que contempla um caráter de densidade, assim como contempla um olhar interpretativo sobre a realidade.

Nessa direção, o olhar interpretativo trata-se de uma prática que promove um exercício de conviver com tensões e incertezas que não podem ser resolvidas de forma definitiva, e que impõe àquele que pesquisa a interpretação de: “uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras” e que no jogo de forças da análise social se demonstram “simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (Geertz, 2008, p. 7).

Transcender à esta análise envereda a necessária busca pelos sentidos e significados, mas, em termos mais específicos, possibilita-nos identificar as diferentes manifestações da cultura no ambiente organizacional, e por consequência, suas influências na sociabilidade dos sujeitos, na estrutura, nos valores, nas crenças compartilhadas, na concepção de governação, na identidade dos sujeitos, nas normas e regulamentações, bem como nos mecanismos criados para a regulação.

Aglutinados numa perspectiva de análise do simbólico, tais elementos envolvem um olhar para além de uma perspectiva de causa-efeito, reafirmando-se a impositividade da sociologia das organizações em uma perspectiva de “análise densa” (Geertz, 2008).

REFERÊNCIAS

- ABDO, C.; CABECINHAS, R.; BRITES, M. J. Crise migratória na Europa: os media e a construção da imagem dos refugiados. Comunidades, participação e regulação: *In: VI Jornadas Doutorais, Comunicação & Estudos Culturais*, 71-72, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/60259>. Acesso em 14 ago. 2024.
- ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. [S.l.]: ONU, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 18 jul. 2024.
- AFONSO, A. J. C. O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.], v. 10, n.2, p. 103-138, 1997. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1446/360>. Acesso em 18 maio. 2023.
- ALCADIPANI, R.; CRUBELLATE, J. M. Cultura organizacional: generalizações improváveis e conceituações imprecisas. **Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 43, n. 2, p. 64–77, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/PHGrY6x6yMfqR8Xr59ctt7d/?lang=pt#>.
- ALLPORT, G. W. Introdução. In K. Lewin (Org.), **Problemas de Dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1948.
- ALMEIDA, G. M. R.; BAENINGER, R. Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais. *In: BAENINGER, R. (Org.). Migração internacional*. Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013. (Coleção Por Dentro do Estado de São Paulo, v. 9). Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/colecaosp/VOLUME_09.pdf. Acesso em 18 ago. 2024.
- ALVESSON, M. **Understanding Organizational Culture**. London: SAGE Publications, 2002.
- AMARAL, S.; MARQUES, A. P. Emigração portuguesa de profissionais de saúde: (Di)Visões em torno de um fenómeno emergente. *In: Trabalho em Saúde, Desigualdades e Políticas Públicas*, 142, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/85766>. Acesso em 16 abr. 2024.
- AMERICAN INSTITUTE OF PHYSICS, **AIP Style Manual**, 1990.
- ANTUNES, D. J. N. O Brasil dos anos 90: um balanço. **Leituras de Economia Política**, Campinas, (9): 63-89, dez. 2001. Disponível em: http://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L9/LEP9_04Davi.pdf. Acesso em 16 mar. 2024.

ANTUNES, F.; SÁ, V. **Públicos escolares e regulação da educação: lutas concorrenciais na rena educativa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Nova ação no STF poderá reverter o congelamento de 18 meses para quinquênio, sexta-parte e licença-prêmio. **Portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=435404>. Acesso em 18 set. 2024.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, [S. l.], n. 8, p. 65-69, fev. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136>. Acesso e 14 ago. 2023.

BAENINGER, R. (Org.). **Migração internacional**. Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013. (Coleção Por Dentro do Estado de São Paulo, v. 9). Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/colecaosp/VOLUME_09.pdf. Acesso em 18 ago. 2024.

BALDRIDGE, V. J. **Power and conflict in the university**. Nova Iorque: Wiley, 1971

BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. **Race, nation, class: Ambiguous identities**. New York: Verso, 1991.

BARBOSA A.; LIMA, A. **Brasileiros em Portugal: de volta às raízes lusitanas**. Fundação Alexandre de Gusmão, 2020. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca/download/Brasileiros%20em%20Portugal-DIGITAL.pdf>. Acesso em 14 fev. 2024.

BARROSO, J. **A Administração Educacional e a Abordagem Sociológica das Organizações Educativas**. [S. l.]: UNESP/UNIVESP, 2012, v. 1. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65258/1/u1_d26_v1_t02.pdf. Acesso em 25 jul. 2023.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, 2004, p. 49-83. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>. Acesso em 23 set. 2023.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jul. 2023.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf.

Acesso em 18 jun. 2023.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117(3), 497–529, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>. Acesso em 12 set. 2024.

BBC NEWS MUNDO. Por que chegada de migrantes ao Reino Unido triplicou apesar das promessas do Brexit. **BBC News Brasil**, 5 junho 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c28px8vjzj3o>. Acesso em 18 fev. 2024.

BENGOCHEA, S.; CORTES, F.; ZEMELMAN, H. Investigación Empírica y Razonamiento Dialéctico: a Propósito de una Práctica de Investigación. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, México, 1978, (93-94), 73-95. Disponível em: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/72497>. Acesso em 25 out. 2024.

BERG, G. Skolan som organization. Analys av skolans organisatoriska struktur I ett förändringsperspektiv. **Uppsala Studies in Education** 15, Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, 1981.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BETTS, A.; LOESCHER, G.; MILNER, J. **The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR): The politics and practice of refugee protection into the twenty-first century**. New York: Routledge, 2008.

BETTS, A. **Protection by persuasion: international cooperation in the refugee regime**. Ithaca: Cornell University Press, 2009.

BETTS, A. **Global migration governance**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

BETTS, A.; BLOOM, L.; KAPLAN, J.; OMATA, N. **Refugee Economies: Forced displacement and development**. Oxford: Oxford University Press, 2017. 245 p.

BETTS, A. **The Wealth of Refugees: How displaced people can build economies**. Oxford: Oxford University Press, 2021.

BLOOMBERG. Portugal encerrará o programa Golden Visa após alta nos preços das casas. **Bloomberg**, 16 fev. 2023. Disponível em: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-02-16/portugal-to-end-golden-visa-program-after-surge-in-home-prices>. Acesso em 14 ago. 2024.

BÓGUS, L. M. M. Esperança além-mar: Portugal no “arquipélago migratório” brasileiro. *In: Imigração Brasileira e em Portugal*, 2007. Disponível em:

<https://fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20070000523/05Capitulo2.pdf>.

Acesso em: 11 mar. 2024.

BRAGA, R. As jornadas de junho no Brasil: Crônica de um mês inesquecível.

Observatório Social de América Latina, v. 34, nov. 2013. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/002475924>. Acesso em 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Comunidades Brasileiras no**

Exterior: Ano-base 2023. Secretaria de Comunidades Brasileiras e Assuntos

Consulares e Jurídicos. Brasília: MRE, jul. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/comunidades-brasileiras-no-exterior-estatisticas-2023>. Acesso em 27 out. 2024.

BRUCE, K. Henry S. Dennison, Elton Mayo, and human relations historiography.

Management & Organizational History, v. 1, n. 2, p. 177-199, 2006. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1177/1744935906064095>. Acesso em 23 jul.

2023.

BRUCE, K.; NYLAND, C. Elton Mayo and the deification of human relations.

Organization Studies, v. 32, n. 3, p. 383-405, 2011. Disponível em:

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2296739. Acesso em 23 jul.

2023.

BRUNET, L. Clima de Trabalho e Eficácia na escola. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **As**

organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CABECINHAS, R. Racismo e xenofobia: atualidades de uma velha questão. **Revista**

Comunicação & Cultura, v. 2, p. 45-63, 2008. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/1822/9639>. Acesso em 27 out. 2024.

CAETANO, E. Os anos da troika: Portugal foi o único país a sair da crise com menos desigualdade. **Observador**, 25 out. 2017. Disponível em:

<https://observador.pt/especiais/os-anos-da-troika-portugal-foi-o-unico-pais-a-sair-da-crise-com-menos-desigualdade/>. Acesso em 14 set. 2023.

CAIXEIRO, C. **Liderança e cultura organizacional**: O impacto da liderança do

diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Universidade de Évora, 2014.

CALEGARI, M.; BAENINGER, R. From Syria to Brazil. **Forced Migration Review**, v.

51, p. 96-96, 2016. Disponível em:

<https://doaj.org/article/c432b5fd6ad34e23bbaa98efb55ff788>. Acesso em 26 out.

2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PEC da Transição é promulgada pelo Congresso.

Portal da Câmara dos Deputados, Brasília, 21 dez. 2022. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/931149-pec-da-transicao-e-promulgada-pelo-congresso/>. Acesso em: 12 out. 2024.

CAPUZZO, G. C. Taxa de desemprego é 3,1% menor que antes da pandemia no Estado de São Paulo. **Jornal da USP**, São Paulo, 11 out. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/taxa-de-desemprego-e-31-menor-que-antes-da-pandemia-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 16 set. 2024.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2588/3574>. Acesso em 27 ago. 2023.

CARVALHO, S. V. Uma possível leitura dos arquétipos na sociologia compreensiva de Max Weber. **Norte Científico**, v. 1, n. 1, dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.ifrr.edu.br/index.php/norte_cientifico/article/view/33. Acesso em 13 jul. 2023.

CASTEL, R. **A Insegurança Social**: o que é ser protegido? Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

CASTEL, R. As armadilhas da Exclusão. *In*: Wanderley, L. **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo, EDUC, 1997

CASTELLS, M. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTLES, S.; MILLER, M. **The Age of Migration**: International Population Movements in the Modern World. 2. ed. Houndmills: Macmillan Press, 1998.

CASTLES, S. Towards a sociology of forced migration and social transformation. **Sociology**, v. 37, n. 1, p. 13–34, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003803850303037001384>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CASTRO, C. (org.). **Franz Boas**: antropologia cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CASTRO, M. C., BOTELHO, P.; KNUP, S. Contexto migratório de retorno: perspectiva das famílias de brasileiros retornados de Portugal. *In*: J. Peixoto, B. Padilla, J. C. Marques e P. Góis (Eds.), **Vagas Atlânticas**: migrações entre Brasil e Portugal no início do século XXI (pp. 159-176). Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2015.

CASTRO, R. Incivilidades: a violência invisível nas escolas. **Polêmica**, v. 9, n. 2, p. 105 – 113, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/download/2755/1876/10356>. Acesso em 16 fev. 2016.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; LEMOS SILVA, S. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2022. **Série Migrações**. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em 26 set. 2024.

CAVALCANTI, L.; SIMÕES, G. F. Assimilacionismo x multiculturalismo: reflexões teóricas sobre os modelos de recepção dos imigrantes. **Revista Travessia – Revista do Migrante**, Ano 2, n. 3, p. 153-160, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/download/5129/3250/0>. Acesso em 12 set. 2024.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação. Perseu Abramo, 2001.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, p. 1-25, 1972.

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Adotada em 28 jul. 1951. Série Tratados da ONU, nº 2545, v. 189, p. 137. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 18 mar. 2024.

COSTA JÚNIOR, C. N. Crise Migratória na Europa em 2015 e os Limites da Integração Europeia: uma abordagem multicausal. **Conjuntura Global**, Brasília, v. 5, n. 1, p.19- 33, abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/download/47421/28449>. Acesso em 18 jul. 2024.

CUNHA, I. F. As telenovelas brasileiras em Portugal. **Biblioteca on-line de ciências da comunicação**, Lisboa, p. 1-21, 2003. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/cunha-isabel-ferin-telenovelas-brasileiras.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

DÁROS, C. **O Brasil na Primeira Guerra Mundial: A longa travessia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire – État deslieux**. Paris: PUF, 1996.

DEMARTINI, Z. de B. F. Imigrantes: entre políticas, conflitos e preconceitos. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 49-75, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11917>. Acesso em: 21 maio. 2023.

DIAS, V. R. A. **O direito à educação escolar dos imigrantes, refugiados no Brasil na perspectiva dos direitos humanos**. Monografia de conclusão de curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3304/1/CB%20Monografia%20Victoria%20Rackel%20Aguiar%20Dias.pdf>. Acesso em 14 ago. 2024.

DIJK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE). **Inclusão de alunos migrantes em meio educativo**. Lisboa: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf. Acesso em 23 ago. 2024.

DN LUSA. Quase 800 mil estrangeiros vivem em Portugal e 30% são brasileiros. **Diário de Notícias**, 23 jun. 2023. Disponível em: <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/quase-800-mil-estrangeiros-vivem-em-portugal-e-30-sao-brasileiros-16577792.html>. Acesso em 12 dez. 2024.

DOMENICONI, J. O. S.; BAENINGER, R. A dinâmica da migração internacional portuguesa para o Brasil no século XXI: uma análise a partir do perfil dos imigrantes portugueses no mercado de trabalho formal. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 33, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1762/pdf>. Acesso em 23 set. 2024.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/>. Acesso em 14 set. 2024.

DUMONT, G. **Les nouvelles logiques migratoires au XXIe siècle**. Outre-Terre, nº 17, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250292809_LES_NOUVELLES_LOGIQUE_S_MIGRATOIRES_AU_XXIe_SIECLE_The_new_logic_of_migration_in_the_Twenty-First_Century. Acesso em 18 out. 2024.

DUSTMANN, C.; FRATTINI, T. The fiscal effects of immigration to the UK. **The Economic Journal**, v. 124, n. 580, p. F593–F643, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/eoj.12181>. Acesso em: 11 set. 2024.

ELHAJJI, M. ESCUDERO, C. Sentidos e expressões da noção de global na obra de Abdelmalek Sayad. In: DIAS, G. BÓGUS, L. FERREIRA, J. C. A.; BAPTISTA, D. **A contemporaneidade do pensamento de Abdelmalek Sayad**. São Paulo: EDUC, 2020.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELLSTRÖM, E. Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Editorial. RBPAE* – v.23, n.3, p. 449-461, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19142>. Acesso em 28 ago. 2023.

ESTEVES, J. T.; GOMES, J. M. A contrarreforma da previdência, crise do capital e da previdência privada / The contra reform of the pension, capital crisis and private pension. **Revista Direito E Práxis**, 11(4), 2572–2608, 2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/50104>. Acesso em 26 set. 2024.

FALSARELLA, A. M. Os Estudos sobre a Cultura da Escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, set. 2018. Disponível em:

<https://shs.hal.science/halshs00563855/document>. Acesso em 23 ago. 2023.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FERNANDES, D.; PEIXOTO, J.; OLTRAMARI, A. P. A quarta onda da imigração brasileira em Portugal: uma história breve. **Revista Latinoamericana de Población**, Buenos Aires, v. 15, n. 29, p. 34-63, 2021. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7951720>. Acesso em 26 abr. 2023.

FERNANDES, D. M.; CASTRO, M. C. (2013). Migração e crise: o retorno dos imigrantes brasileiros em Portugal. REMHU: **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, 21(41), 99-116. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-85852013000200006>. Acesso em 27 jul. 2024.

FERREIRA, C. D. F. **A verdade que a história não contou**. São Paulo: CONAD - Comissão do Negro e Assuntos Antidiscriminatórios da OAB-SP, 2020.

FIEDLER, F. Engineer the job to fit the manager. **Harvard Business Review**, v. 43, n. 5, p. 115-122, set./out. 1965.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FORQUIN, JEAN-CLAUDE. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, T. **Lindas mulatas com rendas de Portugal**: A inserção das mulheres brasileiras no mercado de trabalho português. Tese de doutorado, Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em:

https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/21124/4/TeseThaisFran%C3%A7a_Vers%C3%A3o%20Digital.pdf. Acesso em 24 set. 2024.

FRANÇA, T.; PADILLA, B. Imigração brasileira para Portugal: Entre o surgimento e a construção mediática de uma nova vaga. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 33, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1773>. Acesso em 23 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. E. Cultura Organizacional: Grandes temas em debate. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 73-82, set. 1991. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/mKsTP5dPXY3gDvqtRHmhd7Q/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 25 maio 2023.

FREUND, J. **Sociologia de Max Weber**. Forense Universitária, 1987.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GARCÉS-MASCAREÑAS, B.; PENNINX, R. **Integration Processes and Policies in Europe**: Contexts, levels and actors. New York: Springer Open, 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERBAUDO, P. **The Mask and the Flag**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIOVANNI, L. M. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, T. C. (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-114.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mai./jun. 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 11 out. 2024.

GÓIS, P.; MARQUES, J. C.; PADILLA, B.; Peixoto, J. Segunda ou terceira vaga? As características da imigração brasileira recente em Portugal. **Revista Migrações**, v. 5, p. 111-133, out. 2009. Disponível em:

https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/26692/1/Migr5_Sec1_Art6-1PEIXOTO.pdf. Acesso em 17 nov. 2024.

GÓIS, P.; MARQUES, J. C. Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. **e-cadernos CES**, [s.l.], v. 29, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/3307>. Acesso em 17 nov. 2024.

GOLGHER, A. B. **Fundamentos da migração**. Texto para discussão, 231, Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2004. Disponível em:

<https://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20231.pdf>. Acesso em 27 out. 2024.

GOMEZ; M. S.; SCOPEL; D. T.; O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia**. Ano 2. Número 1. Abr /Set . 2006. Disponível em:

http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_precoiteito_2006_1.pdf. Acesso em 14 nov. 2023.

GONÇALVES, M. F. C. Sentido e valor da sociologia compreensiva de Max Weber. **Revista de Políticas Públicas**, v. 8, n. 1, p. 111–132, 25 Jul 2015 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3755>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GUTIERREZ, F. Eleições na França: entenda como a extrema direita chegou mais perto do poder. **G1**, 24 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/04/24/eleicoes-na-franca-entenda-como-a-extrema-direita-chegou-mais-perto-do-poder.ghtml>. Acesso em 14 set. 2024.

G1. Rishi Sunak, filho de pais imigrantes, apresenta leis para reprimir imigração ilegal no Reino Unido. **G1**, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/12/13/rishi-sunak-filho-de-pais-imigrantesapresenta-leis-para-reprimir-imigracao-ilegal-no-reino-unido.ghtml>.

HAERTER, L. O conceito de controle social nos olhares estruturalista, funcionalista, fenomenológico e interacionista. **Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 16, p. 21-35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7314>. Acesso em 11 jul. 2023.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HATTON, T. J.; WILLIAMSON, J. G. **The age of mass migration**: causes and economic impact. Oxford: Oxford University Press, 1998.

HOBBSBAWM, E. **A Era dos Impérios 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSBAWM, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFF, N. L. Z.; SILVA, R.; ZABOLOTSKY, B. P.; SOUTTO, D. L. Brexit - União Europeia: A imigração como uma questão de segurança internacional. **Revista de Estudos Internacionais**, v. 8, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REI/article/view/2902>. Acesso em 27 out. 2024.

HOY, W.K; MISKEL, C. G. **Administração educacional**: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: AMGH, 2012.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: resultados de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2024.

INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT - The World Bank. **World Development Report 2023**: Migrants, Refugees, and Societies.

Washington, DC: World Bank, 2023. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2023>. Acesso em 14 jul. 2024.

JESUS, C. M. **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOHNSON, R.; ESCOSTEGUY, A. C.; SCHULMAN, N. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 240 p.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 16 fev. 2001. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 10 jun. 2023.

JÚNIOR, C. N. C. Crise migratória na Europa em 2015 e os limites da integração europeia: uma abordagem multicausal. **Conjuntura Global**, v. 5, n. 1, p. 19-33, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/download/47421/28449>. Acesso em 26 ago. 2024.

JUNIOR, H. C. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 108, maio de 2010. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9385/5601>. Acesso em: 25 nov. 2023.

KALBER, S. Max Weber: Uma introdução. São Paulo: Zahar, 2010. KAST, F. E.; ROSENZWEIG, J. E. General Systems Theory: Applications for Organization and Management. **The Academy of Management Journal**. Vol. 15, No. 4, General Systems Theory.Dec., 1972. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/255141>. Acesso em 27 jul. 2023.

KAST, F.; ROSENZWEIG, J. E. General Systems Theory: Applications for Organization and Management. **The Academy of Management Journal**, v. 15, n. 4, p. 447-465, dez. 1972. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/255141>. Acesso em: 09 maio 2024.

KATZ, D.; KAHN, R. Psicologia social das organizações. São Paulo: Atlas, 1978.

LEWIN, K. Experimentos com espaço social. In K. Lewin (Org.), **Problemas de dinâmica de grupo** (pp. 87-99). São Paulo: Cultrix, 1948. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/enrol/index.php?id=67540>. Acesso em 25 jun. 2023.

KOHATSU, L. N.; RAMOS, M. C. P.; RAMOS, N. A educação escolar de alunos imigrantes em dissertações e teses brasileiras e portuguesas: o desafio da inclusão das diferenças. In: COSTA PEREIRA, R. M.; LIMA, S. P.; COVA DOS SANTOS, Z. G. (orgs.). **Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos**. Porto Velho: EDUFRO, 2020. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/7c9c50e8-d052-489b-811d-345318f9e8a9>. Acesso em 18 maio. 2023.

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LIMA, L. C. Organizações educativas e administração educacional em editorial.

Revista portuguesa de educação, n.5, v. 3, p. 1-8, 1992. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/515/1/1992%2C5%283%29%2C1-8%28LicinioCLima%29.pdf>. Acesso em 12 fev. 2024.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa**: Uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, L. C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. *In*:

LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho e educação no século XXI**:

Experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012.

LIMA, L. C. Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e infidelidade

normativa na organização escolar. **Revista do Instituto de Pesquisa Educacional**, [S.l.], v. 4, n. 23, p. 141-153, 1991. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35860>. Acesso em 14 ago. 2023.

LIMA, L. C. A “escola” como Categoria na Pesquisa em Educação. **Educação**

Unisinos, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 82-88, ago. 2008. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/5310/2557/16753>.

Acesso em 27 ago. 2023.

LIMA, L. C. A Democratização do Governo das Escolas Públicas em Portugal.

Revista Sociologia, Braga, v. 5, n. 19, p. 227-253, 2009. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/1822/11727>. Acesso em 29 ago. 2023.

LOBOS, J. Desenvolvimento organizacional: teoria e aplicações. **Rev. adm. empres.**

Jun. 1975. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/nr4VFDbp9sw3G3nM8PvmD5w/>. Acesso em 01 jul.

2023.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Liberalismo e educação em debate**.

Campinas: Autores Associados, 2007.

LOPES, J. T.; TEIXEIRA, R. Geração Europa? um estudo sobre jovem emigração

qualificada para França. Porto: **CEPESE**, v. 22, p. 97-119, 2014. Disponível em:

<https://core.ac.uk/reader/143400050>. Acesso em 16 jul. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na

abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em 12 out. 2024.

LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, J. D. R. (orgs.). **Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012.

LUTHANS, F. The contingency theory of management. **Business Horizons**, v. 16, n. 3, p. 67–72, 1973. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0007681373900268>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MACHADO, I. J. R. Imigração em Portugal. Dossiê Migração. **Estud. av.** 20 (57). Ago 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S01034014200-6000200010>. Acesso em 29 jul 2023.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

MALHEIROS, J.; PADILLA, B. (Coord.). **Mulheres Imigrantes Empreendedoras**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/Mulheres_Emigrantes_Empreendedoras.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

MANACORDA, P. **El ordenador del capital**. Razón y mito de la informática Trad. Miguel Pellicer. Madrid: H. Blume Ediciones, 1982.

MARANDOLA JR., E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407-424, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/rzmFzZWXRmzVHZhFGWSR6wn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Ambiguity and choice in organizations**. Bergen, Noruega: Universitetsforlaget, 1976.

MARCHI, R.; BRUNO, G. A extrema-direita europeia perante a crise dos refugiados. **Relações Internacionais**, n. 50, p. 39-56, 2016. Disponível em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/a-extrema-direita-europeia-perante-a-crise-dos-refugiados/34046>. Acesso em: 11 set. 2024.

MARIANO, C. M. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 out. 2024.

MAROY, C. L'école à la lumière de la sociologie des organisations. **Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation**, [S.l.], n. 56, mar. 2007. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-00563855/document>. Acesso em 04 set. 2023.

MARQUES, G. S. C. Os Refugiados da Segunda Guerra e o Brasil: política e recepção (1946-1952). **Revista de História**, v. 32, p. 45-67, 2019.

MARTIN, J. **Organizational culture**: Mapping the terrain. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

MASCAREÑAS, B.; PENNINX, R. (orgs.). **Integration processes and policies in Europe**. IMISCOE Research Series. Cham: Springer, 2016.

MAYO, E. **The human problems of na industrial civilization**. Nova York: Routledge, 2003. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203487273/human-problems-industrial-civilization-elton-mayo>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELUCCI, A. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MENDES, J. S.R. **Laços de Sangue**: Privilégios e Intolerância à Imigração Portuguesa no Brasil (1822-1945). SP: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2011.

MENEZES, L. M. Imigração europeia no Brasil: discursos, práticas e representações (1870-1930). **Latinidades**, Rio de Janeiro, p. 44-73, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/download/34404956/Latinidade_Especial1.pdf#page=73. Acesso em 18 jul. 2024.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOL, V. C; VALK, H. **Migration and Immigrants in Europe**: A Historical and Demographic Perspective. Contexts, Levels and Actors. **Springer**. 2016.

MONTE, J. P. **O Interculturalismo como um novo paradigma para a inclusão de imigrantes**: O caso da população brasileira em Braga. Orientador: Isabel Estrada Carvalhais. 2021. 127 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ciência Política) - Universidade do Minho, Braga, 2021.

MONTINI, P. M. **Sobre a cultura como um todo coerente (Boas, Benedict, Mead)**. Enquanto Ensaio, 24 jan. 2015. Disponível em: <https://enquantoensaio.blogspot.com/2015/01/a-cultura-como-um-todo-coerente.html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MOREIRA, J. B. **Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010).**

Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012. Tese (Doutorado em Ciência Política) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:

<https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/850466>. Acesso em 25 mar. 2024.

MOREIRA, J. B.; BORBA, J. H. O. M. Invertendo o enfoque das "crises migratórias" para as "migrações de crise": uma revisão conceitual no campo das migrações.

Revista Brasileira de Estudos de População, v. 38, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepop/a/s4CBKtsS5dSrtBnsbB8dHRQ/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2024.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2006.

MOTA-PINTO, A. Reflexão sobre o envelhecimento em Portugal. **Revista de Saúde Pública**, v. 2, n. 11, p. 74-89, set./out. 2006. Disponível em:

[https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/20268/1/Reflex%C3%A3o%20sobre%20o%20envelhecimento%20em%20Portugal\(Geriatrics%20EdPort%202006\).pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/20268/1/Reflex%C3%A3o%20sobre%20o%20envelhecimento%20em%20Portugal(Geriatrics%20EdPort%202006).pdf). Acesso em 18 fev. 2024.

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 25-54.

MOTTA, F. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Thomson Learning, editora, 2006.

NASCIMENTO, D. C. **Percepções de cultura e mudança organizacional**. 2009.

Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009. Disponível em:

<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/13370?locale=pt>. Acesso em 13 jun. 2023.

NETO, B. R. M. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Rev. adm. empres.** 26, dez. 1986. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/GY5jJGMdMySSym9B6DD78Fb/>. Acesso em 15 jun. 2023.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In. NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, B. D. **Quando se fala "brasileiro": o preconceito sociolinguístico sofrido por brasileiros que vivem em Portugal**. Orientador: Fernanda Rosário de Mello. 2023. 44 p. Trabalho de conclusão de curso (Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23177/1/_pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

OLIVEIRA, C. R. **Relatório Estatístico Anual - Indicadores de Integração de Imigrantes 2022**. Lisboa: Observatório das Migrações, 2022. Disponível em:

<https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2024/01/28/indicadores-de-integracao-de-imigrantes/>. Acesso em 24 mar. 2024.

OLIVEIRA, C. R.; PEIXOTO, J.; GÓIS, P. A nova crise de refugiados na Europa: o modelo de repulsão-atração revisitado e os desafios para as políticas migratórias. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 34, n. 1, p. 73-98, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/s3QNh6frpnGhPc8PcLwCsn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2024.

OLIVEIRA, I. Imigrantes e Refugiados para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial. In: **XXVII Simpósio Nacional de História, 2013**, Natal, Rio Grande do Norte. Anais [...] ANPUH, 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371328609_ARQUIVO_Refugiadosei_migrantes-Anpuh-2013.pdf. Acesso em 27 jul. 2024.

OLTRAMARI, A. P.; SCHERER, L. A.; FRAGA, A. M.; PEIXOTO, J.; FERNANDES, D. M. A Quarta Onda de Imigrantes Brasileiras e Brasileiros em Portugal: Redes, Classe Social e Gênero em Evidência nas Relações de Trabalho. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória (ES), v. 12, n. 1, p. 49-71, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/38231/26812>. Acesso em 14 set. 2024.

OLSEN, J. P. Choice in an organized anarchy. In: MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. (Org). **Ambiguity and choice in organizations**. Bergen, Noruega: Universitetsforlaget, 1976.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Teaching and Learning International Survey (TALIS)**. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

OUCHI, W. G.; WILKINS, A. L. Organizational culture. **Annual Review of Sociology**, v. 11, p. 457-483, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.002325>. Acesso em: 12 set. 2023.

PADILLA, B.; ORTIZ, A. Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, n. 39, p. 159-184, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/VgJxSRjsTTzndXdxPpkHYHD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 ago. 2024.

PAIVA, O. C. Refugiados da Segunda Guerra Mundial e os Direitos Humanos. **DIVERSITAS**, 2010. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/refugiados-da-segunda-guerra-mundial-e-os-direitos-humanos>. Acesso em 24 jul. 2024.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, F. R.; FILHO, A. E. A “dinâmica de grupo” de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. **Estud. psicol.** (Natal) vol.26 no.2 Natal abr./jun. 2021. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2021000200005. Acesso em: 25 jun. 2023.

PATARRA, N. L.; Fernandes, D. Brasil: país de imigração? **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, III Série, n. 24, p. 65-97, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/500216694/PATARRA-N-FERNANDES-D-Brasil-Pais-de-imigracao-2011>. Acesso em 23 fev. 2024.

PAULA E SILVA, J. M. A. Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: Algumas reflexões. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 9, n. 2, p.265- 426, dez. 2006. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3joycesilva.pdf>. Acesso em 23 ago. 2023.

PAULA E SILVA, J. M. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 31, n. 112, p. 131-146, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BJvv8h4pQRFxjQcQndMSx7S/>. Acesso em 23 ago. 2023.

PAULA, I. G. Os reais impactos da Emenda Constitucional nº 109 – A PEC Emergencial. **Blog Castro Neves Dal Mas**, 18 jan. 2022. Disponível em: <https://castroneves.com.br/opiniao/os-reais-impactos-da-emenda-constitucional-no-109-a-pec-emergencial/>. Acesso em 27 out. 2024.

PEREIRA, M. M. Fazendo gênero na escola: uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens. **ex æquo**, n. 20, p. 113-127, 2009. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/aeq/n20/n20a10.pdf>. Acesso em 12 jul. 2024.

PEREZ, S. A.; MATSAGANIS, M. The Political Economy of Austerity in Southern Europe. **New Political Economy**. [s.n.], v. 23, n. 2, p. 192-207, set. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13563467.2017.1370445>. Acesso em 15 nov. 2023.

PINTO, A. M. Reflexão sobre o Envelhecimento em Portugal. **Geriatrics**, [S.l.], v. 2, n. 11, p. 74-86, out. 2006. Disponível em: [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/20268/1/Reflex%C3%A3o%20sobre%20o%20envelhecimento%20em%20Portugal\(Geriatrics%20EdPort%202006\).pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/20268/1/Reflex%C3%A3o%20sobre%20o%20envelhecimento%20em%20Portugal(Geriatrics%20EdPort%202006).pdf). Acesso em 18 set. 2023.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263–274, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. Acesso em: 12 maio. 2024.

PIRANDELLO, Luigi. **Um, nenhum e cem mil**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

PORTUGAL. Lei n.º 95, de 4 de setembro de 2019. **Estabelece a Lei de Bases da Saúde**. Diário da República, Lisboa, 4 set. 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/home>. Acesso em: 12 set. 2024.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. **Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo**. Diário da República, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/home>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. **Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva**. Diário da República, Lisboa, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/home>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. **Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens**. Diário da República, Lisboa, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/home>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/home>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PORTUGAL. Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. **Define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Diário da República, Lisboa, 19 jul. 2016. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/home>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PORTUGAL. Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro. **Estabelece medidas para a recuperação e consolidação das aprendizagens**. Diário da República, Lisboa, 16 fev. 2022. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/home>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PÚBLICO. Mediterrâneo: Projeto Migrantes Desaparecidos. **Público**, 5 nov. 2020.

PÚBLICO. Navio "Ocean Viking" resgata 175 pessoas no mar e espera um porto. **Público**, 31 jul. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REDING, M. Colonização de ontem e imigração de hoje: crítica pós-colonial de Abdelmalek Sayad ao Estado-nação. **Travessia – Revista do Migrante**, São Paulo, Ano XXXII, n. 86, p. 7-28, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistatravessia.com.br/travessia/issue/download/92/n.%2086%20%282020%29>. Acesso em 18 set. 2024.

REINO UNIDO. **Illegal Migration Bill** (HL Bill 133). Londres: Parlamento do Reino Unido, 2023.

REIS, L. M.; RAMOS, N. Imigrantes brasileiros em Lisboa e utilização dos serviços de saúde. In: B. PADILLA, E. RODRIGUES, E. MASANET, G. FERNANDES, M. S. GOMES, T. FRANÇA. **Novas e velhas configurações da imigração brasileira na Europa**: atas do 2º Seminário sobre imigração brasileira na Europa. Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/3874>. Acesso em 23 out. 2024.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, L. Da xenofobia à glotofobia: a estrangeiridade como um problema discursivo. **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 8, p. 138-169, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1991>. Acesso em 02 ago. 2024.

ROETHLISBERGER, F. J. A estrada do retorno à razão. In: WALDO, D. **Problemas e Aspectos da Administração Pública**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios, 1996.

ROLLO, M. F. Portugal e o Plano Marshall: história de uma adesão a contragosto (1947-1952). **Análise Social**, v. 29, n. 128, p. 841-869, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352643115_Portugal_e_o_Plano_Marshall_historia_de_uma_adesao_a_contragosto_1947-1952. Acesso em 11 fev. 2024.

SÁ, V. A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. Braga: Fundação Manuel Leão, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15193>. Acesso em 14 maio. 2023.

SALLES, M. R. R.; BASTOS, S.; PAIVA, O. C.; PERES, R. G.; BAENINGER, R. (Orgs.). **Imigrantes internacionais no pós-Segunda Guerra Mundial**. Campinas: Núcleo de Estudos de População, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/colecaosp/VOLUME_11.pdf. Acesso em 15 ago. 2024.

SANTI, V. J. C.; BAPTISTA, R. D.; BERNIERI, C. G. P.; Martins, V. C. (Orgs.). **Povos originários e comunidades tradicionais: Trabalhos de pesquisa e de extensão universitária**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SANTOS, A. L. **Mudança de vento: a migração do Brasil para Portugal no fim do século XX e início do século XXI**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10012011-121646/pt-br.php>. Acesso em 16 out. 2024.

SANTOS, J. M.V. **Clima organizacional escolar e as relações na escola: a perspectiva de estudantes do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193579>. Acesso em: 07 mar.2023.

SANTOS, L. S. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, L. S. **Os potenciais efeitos negativos causados pela flexibilização da estabilidade no serviço público brasileiro, prevista na Proposta de Emenda à Constituição nº 32/2020**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34737>. Acesso em 25 out. 2024.

SANTOS, M. S. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. **Topoi**, v. 5, n. 8, p. 138-169, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/DPRr6kxK4gx8k56fN9tvGKc/?lang=pt>. Acesso em 19 jul. 2024.

SANTOS, R. B. **Migração no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, A. L. **Sistema migratório Brasil-Portugal: hierarquias geográficas e reconfiguração de identidades**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-06062016-114150/publico/2016_AlineLimaSantos_VCorr.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

SASSEN, S. **As cidades na economia mundial**. São Paulo, Studio Nobel, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SCHLUCHTER, W. A Dualidade entre Ação e Estrutura: esboços de um programa de pesquisa weberiano. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 15, n. 34, p. 18-42, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/2175-7984.2016v15n34p18/33254/161784>. Acesso em: 18 set. 2024.

SEABRA, T.; CÂNDIDO, A. F.; TAVARES, I. **Atlas dos alunos com origem imigrante: Quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal**. Observatório das Desigualdades, 2023. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/29016>. Acesso em: 15 out. 2024.

SEF. **Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022**. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Lisboa, 2023. Disponível em: <http://www.sef.pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SEF. **Autorização de Residência para Investimento – Relatório cumulativo.**

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Lisboa, jul. 2023. Disponível em:

<http://www.sef.pt>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SENADO NOTÍCIAS. Presidente Dilma não cometeu qualquer crime que justifique o impeachment, afirmam juristas. **Senado Notícias**, 3 mai. 2016.

SERPA, S.; FERREIRA, C. M. Micro, Meso and Macro Levels of Social Analysis. **International Journal of Social Science Studies**, 7, 120, 2019.

Acesso em: <https://doi.org/10.11114/ijsss.v7i3.4223>. Acesso em 23 jul. 2024.

SEYFERTH, G. A invenção Da raça E O Poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico** 18 (1):175-203, 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581>. Acesso em 26 ago. 2024.

SEYFERTH, G. Imigração, preconceitos e os enunciados subjetivos dos etnocentrismos. **Travessia**, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/716>. Acesso em 12 out. 2024.

SEYFERTH, G. A dimensão cultural da imigração. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 77, p. 47-61, out. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rqYqzrJ84rvt9jr73Xm5Twx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, R. V. **Brasileiros em Portugal**: Porque alguns imigrantes retornam e outros permanecem? Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSqrLYKh5PfqiWw/>. Acesso em 18 jul. 2023.

SILVEIRINHA, M. J.; PEIXINHO DE CRISTO, A. T. A construção discursiva dos imigrantes na imprensa. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 69, p. 117-137, out. 2004. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/1343>. Acesso em 27 jun. 2024.

SIMON, G. “**Penser globalement les migrations**”. Projet, n° 272, 2002. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-projet-2002-4-page-37?lang=fr>. Acesso em 14 out. 2024.

SIONEK, L.; ASSIS, D.T. M.; FREITAS, J. L. "Se eu soubesse, não teria vindo": Implicações e desafios da entrevista qualitativa. **Psicologia & Estudo**, v. 25, e44987, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/88csRhmNGynh6X63TgKp9mD/>. Acesso em 25 ago. 2024.

SLENES, R. W. O que Rui Barbosa não queimou: novas fontes para o estudo da escravidão no século XIX. **Estudos Econômicos**, v. 13, n. 1, p. 117-149, jan./abr. 1983. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/156721>. Acesso em 19 jul. 2024.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I.

SOARES, S. P. L.; GOMES, R. M.; SANTOS, L. A. S. Cultura, diferença e alteridade: diálogos entre a Teoria da Ação Comunicativa e a do Reconhecimento. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (orgs.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EDUFSCAR, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15235. Acesso em: 11 mar. 2024.

SOARES, W. **Da metáfora à substância**: redes sociais, redes migratórias e migração nacional e internacional em Valadares e Ipatinga. 2002. 341 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FACE-5NGJ5E>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SOARES, W. Análise de redes sociais e os fundamentos teóricos da migração internacional. **Revista Brasileira De Estudos De População**, 21(1), 101–116. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/284>. Acesso em 12 out. 2024.

SODRÉ, M. **A verdade Seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Dp&A, 1983.

SOUSA, K. P. D. A.; NOBREGA, J. M.; FREITAS, R. M. D. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. **Revista NUFEN**, Belém, v. 11, n. 1, p. 246-251, abr. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217525912019000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 set. 2023.

SOUSA, F. Portugal e a União Européia. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 43, n. 2, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/Hb4gpVrS5y53hb3KjwXmj5c/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOUSA, C.; GONÇALVES, G. Imigrantes e sociedade de acolhimento: percepções e realidades no caso de Portugal. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 548-557, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/3GGHjZ3fTBnzWR3fzyzhcyt/>. Acesso em 13 jul. 2024.

SOUZA, E. Q.; PAMPLONA, R. S.; DINIS, N. F. Os estudos de gênero e seus desafios à área da educação. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Orgs.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EDUFSCAR, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15235. Acesso em: 11 mar. 2024.

TAYLOR, F.W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: <https://nc400.files.wordpress.com/2012/02/taylor-1911.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura Organizacional da Escola: Uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista RBPAE**, [S.I.], v. 16, n. 1, p. 7-22, jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25758>. Acesso em 12 out. 2023.

TEIXEIRA, D. R.; Dias, F. B. M. Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. **Revista Digital do Paideia - Filosofia e Educação (Online)**, 2(2), 120-140, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635495>. Acesso em 23 out. 2023.

TELES, G. E. S. **Portugal e a crise de refugiados: entre o discurso e a prática – uma análise do plano de integração português de 2015 a 2017**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) — Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2018. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/10027>. Acesso em 14 ago. 2024.

TOMAZETTE, M. A contribuição metodológica de Max Weber para a pesquisa em ciências sociais. **Universitas Jus**, v. 1, n. 0, 2008. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/614>. Acesso em: 11 mar. 2024.

TORRES, L. L. Abordagem de uma Instituição Escolar a Partir de um Estudo de Caso de Longa Duração: Reflexões metodológicas no campo da sociologia das organizações educativas. In: SILVA, Manuel Carlos et al. (orgs.). **Sociedades desiguais e paradigmas em confronto**: Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2009, Braga. Anais [...]. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, 2010, vol. 3, p. 335-343. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/10092>. Acesso em 25 jul. 2023.

TORRES, L. L. School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. **Ciências da Educação**, [S.I.], v. 12, n. 4, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/4/254>. Acesso em 26 set. 2023.

TORRES, L. L. **Genealogia da Cultura Organizacional (escolar)**: Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. In: IV Congresso português de Sociologia. Anais [...]. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dd0f2ad5ef_1.pdf. Acesso em 27 set. 2024.

TORRES, L. L. Rumo à Excelência Escolar: Imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? **Educação, Temas e Problemas**, [S.l.], v. 12, n. 4, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/32432>. Acesso em 04 out. 2023.

TORRES, L. L. **Cultura organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária. 2004. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho, Braga, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5716>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TORRES, L.L.; PALHARES, J. A. **A excelência académica na escola pública portuguesa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017.

TORRES, L. L. Dilemas teóricos no processo de construção da cultura organizacional. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XVII-XVIII, p. 225-248, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539979009>. Acesso em: 26 maio. 2023.

TORRES, L.L. **Cultura organizacional escolar**: representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta, 1997.

TOSTES, L. Trabalhar com TI em Portugal: salários e como conseguir vaga. **Euro Dicas**, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/trabalhar-com-ti-em-portugal/>. Acesso em: 12 set. 2024.

TOURAINÉ, A. Um **novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRAGTENBERG, M. Apresentação. *In*: WEBER, M. **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

TRAGTENBERG, M. **Os economistas**: Max Weber. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

TRAGTENBERG, M. A Escola como Organização Complexa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183–202, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/#>. Acesso em 24 set. 2023.

TRINDADE, F. Há 131 anos, senadores aprovavam o fim da escravidão no Brasil. **Senado Notícias**, 13 maio 2019. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/noticias>. Acesso em: 14 set. 2023.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering Toward Utopia**: A century of public school reform. [S.l.]: Harvard University Press.

UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (UE) n.º 604/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho de 2013, que estabelece os critérios e mecanismos de determinação do Estado-Membro responsável pela análise de um pedido de

proteção internacional. **Jornal Oficial da União Europeia**, L 180, p. 31-34, 29 jun. 2013.

VARGAS, F. E. B. **A Sociologia compreensiva de Max Weber**. Pelotas, 2015

VIEIRA, A. M. **Cultura Organizacional em Instituições de Ensino**: Mapeamento e análise descritivo-interpretativa da produção acadêmica (1990-2005). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em 23 out. 2024.

VITORIANO, N. S. **Envelhecimento da população europeia**: Perspectivas para contrariar esta tendência. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, 2014.

VON MÜHLEN, B. K.; DEWES, D.; LEITE, J. C. C. Stress e processo de adaptação em pessoas que mudam de país: uma revisão de literatura. **Ciência em Movimento**, v. 12, n. 24, p. 59-68, 2010.

WALLERSTEIN, I. **World-systems analysis: an introduction**. Durham: Duke University Press, 2004.

WEAVER, C.; NELSON, S. C. Organizational culture. In: COGAN, J. K.; HURD, I; JOHNSTONE, I. (Eds.). **The Oxford handbook of international organizations**. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 920–938. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/law/9780199672202.003.0043>. Acesso em 27 jul. 2023.

WEBER, M. **Economía y Sociedad**. México: Fundo de Cultura Economia, 1944, Volumes I e II.

WEBER, Max. **Ciência e Política, Duas Vocações**. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

WEINAR, A. Emigration and diaspora policies in the age of mobility. *Global Migration Issues*, v. 9. **Cham: Springer**, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-56342-8. Disponível em: <http://www.springer.com/series/8837>. Acesso em: 16 jul. 2024.

WENDEN, C. W. Immigration policies. In: WENDEN, C. W. **Migration and international relations**. Cham: Springer, 2023. p. 15–35. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-31716-3_2. Acesso em: 18 mar. 2024.

WIMMER, A. **Nationalist exclusion and ethnic conflict**: shadows of modernity. Cambridge: Cambridge University Press.

YUKIHARA, E. **Deve-se ou não evitar usar a primeira pessoa em linguagem científica?** Disponível em: <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/23/deve-se->

[ou-nao-evitar-usar-a-primeira-pessoa-em-linguagem-cientifica/](#). Acesso em 25 ago. 2024.

APÊNDICE

Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e Termo de
assentimento livre e esclarecido (TALE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12; Resolução 510/2016; Ofício circular 11/2023)

Eu, João Marcos Vitorino, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 62.280.203-3 SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, gostaríamos de convidar seu filho (a) a participar do estudo “Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas” que se desenvolverá na escola pública onde estuda, situada na cidade de Braga, Portugal.

Nessa pesquisa, gostaríamos de saber como seu filho (a) se relaciona com os professores, a qualidade desta convivência, e como que isso influencia no seu dia-a-dia de estudo e no modo como ele (a) pensa a escola que frequenta. Nesse sentido, nosso objetivo é compreender como que as relações diárias produzem e interferem na cultura da escola, e como a escola tem se aberto (ou não) para a integração de estudantes brasileiros em sua estrutura.

Para a primeira fase deste projeto, iremos entregar um questionário, sem que haja a identificação do nome de seu (a) filho (a). Esse documento será composto por perguntas diretas e concisas, na qual ele (a) deverá indicar dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa a compreensão da realidade. Seu filho (a) deverá indicar o grau de concordância ou discordância em relação as questões que lerá. Ele (a) deverá escolher, dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa a compreensão da realidade escolar na qual está inserido.

Os riscos em participar desta primeira fase da pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possível aflição, orientamos que seu filho (a) responda apenas as questões que se sentir confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de participar, sem qualquer prejuízo ou consequência a qualquer momento.

Na segunda fase da pesquisa, a partir dos dados coletados nos questionários, realizaremos um grupo de debates (grupo focal) onde iremos discutir as questões que se mostraram mais importantes para os participantes. Os dados da primeira etapa serão apresentados em formato de gráficos e não demonstrarão identificação de nenhum aluno, tão pouco nenhum atributo que possa remeter a um indivíduo específico, sendo resguardado, a todo momento desta investigação, o caráter sigiloso da pesquisa.

Durante o debate (grupo focal) ocorrerá o seguinte: faremos perguntas e ouviremos as respostas, sem interferir ou interromper. As falas serão anotadas e gravadas em áudio e seu filho (a) terá direito de recusar a gravação ou participação

a qualquer momento. A identificação dos participantes ocorrerá por meio de números, sem a possibilidade de averiguação de nome, características pessoais, entre outros atributos íntimos. Esta fase da pesquisa poderá apresentar riscos como desconfortos, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado. Para tanto, caso seja necessário, podemos interromper o procedimento da pesquisa a qualquer momento e retomar quando o participante se sentir mais confortável, ou mesmo, seu filho (a) poderá optar por não continuar participando.

As fases desta pesquisa serão realizadas numa sala fechada, onde somente o pesquisador e os participantes se encontrarão, em data e horário previamente agendados e combinados com o grupo de participantes. Você, na condição de responsável legal, tem direito a obter plenos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, em qualquer fase; exigir sigilo, assim como ter o conhecimento da divulgação posterior do trabalho, originário desta investigação (tese de Doutorado).

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para análise da cultura organizacional das escolas portuguesas de modo a compreender como tem sido desenvolvida a inserção de estudantes brasileiros: as tensões, rupturas, processos decisórios e as dificuldades encontradas ao longo do percurso escolar, o que por sua vez colaborará para analisar quais ações devem ou não continuar presentes na escola.

Esclarecemos e garantimos que a identificação e seu filho (a) será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que seu filho (a) não terá qualquer forma de despesa, ou ônus, bem como não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa, uma vez que sua participação será voluntária.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidamos-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador(a).

Local: _____

data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas

Pesquisador Responsável: João Marcos Vitorino, RG: 62. 280. 203.3

Cargo/função: aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19) 98137-0866 e-mail: joao.vitorino@unesp.br

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19)3526-4259 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o Responsável legal do estudante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Gênero: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados de contato do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ IB/ UNESP RIO CLARO:

Av. 24A, nº 1515 - Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678

Número do parecer _____ (após aprovação).

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12; Resolução 510/2016; Ofício circular 11/2023)

Eu, João Marcos Vitorino, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 62.280.203-3 SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, estamos te convidando a participar do estudo “Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas” que se desenvolverá na escola pública em que você estuda situada na cidade de Braga, Portugal.

Nessa pesquisa, gostaríamos de saber como você e seus professores se relacionam, a qualidade desta convivência, e como que isso influencia no seu dia-a-dia de estudo e no modo como você pensa a escola que frequenta.

Para sua participação, pedimos consentimento de seu responsável legal, e o seu, de modo que todas as etapas da pesquisa sigam os procedimentos éticos necessários. Sua ajuda, nesta pesquisa, consistirá em responder perguntas em um questionário, em sua primeira fase, e participação em grupo de debates (grupo focal), na segunda fase.

Para a primeira fase deste projeto, iremos te entregar um questionário, sem que haja necessidade de constar a identificação de seu nome. Esse documento será composto por perguntas as quais você deverá indicar dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa à sua compreensão da realidade de sua escola.

Os riscos em participar desta primeira fase da pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possível aflição, orientamos que você responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Na segunda fase da pesquisa, a partir dos dados coletados nos questionários, realizaremos um grupo de debates (grupo focal) onde iremos discutir as questões que se mostraram mais importantes para você e os demais participantes no questionário. Os dados da primeira etapa serão apresentados em formato de gráficos e não demonstrarão identificação dos participantes, tão pouco nenhum atributo que possa remeter a um indivíduo específico, sendo resguardado, a todo o momento desta investigação, o caráter sigiloso da pesquisa.

Suas falas serão anotadas e gravadas em áudio e você terá direito de recusar a gravação ou participação a qualquer momento. A identificação dos participantes ocorrerá por meio de números, sem a possibilidade de averiguação de nome, características pessoais, entre outros atributos íntimos. Esta fase da pesquisa poderá

apresentar riscos como desconfortos, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado. Para tanto, caso seja necessário, podemos interromper o procedimento da pesquisa a qualquer momento e retomar quando você se sentir mais confortável, ou mesmo, você poderá optar por não continuar participando.

As fases desta pesquisa serão realizadas numa sala fechada, onde somente o pesquisador e os participantes se encontrarão, em data e horário previamente agendados e combinados com o grupo de participantes. Você tem direito a obter plenos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, em qualquer fase; exigir sigilo, assim como ter o conhecimento da divulgação posterior do trabalho, originário desta investigação (tese de Doutorado).

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para análise da cultura organizacional das escolas portuguesas de modo a compreender como tem sido desenvolvida a inserção de estudantes brasileiros: as tensões, rupturas, processos decisórios e as dificuldades encontradas ao longo do percurso escolar, o que por sua vez colaborará para analisar quais ações devem ou não continuar presentes na escola.

Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa, ou ônus, bem como não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa, uma vez que sua participação será voluntária.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador(a).

Local: _____

data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do estudante

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas

Pesquisador Responsável: João Marcos Vitorino, RG: 62. 280. 203.3

Cargo/função: aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19) 98137-0866 e-mail: joao.vitorino@unesp.br

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19)3526-4259 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o estudante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Gênero: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados de contato do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ IB/ UNESP RIO CLARO:

Av. 24A, nº 1515 - Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678

Número do parecer _____ (após aprovação).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12; Resolução 510/2016; Ofício circular 11/2023)

Eu, João Marcos Vitorino, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 62.280.203-3 SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do estudo “Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas” que se desenvolverá na escola pública onde seu/sua filho (a) estuda, situada na cidade de Braga, Portugal.

Nessa pesquisa, gostaríamos de saber suas percepções a respeito da qualidade de convivência e integração de seu/sua filho (a) na escola que atualmente tem frequentado em Portugal, e como essas questões influenciam no dia-a-dia de estudo e no modo como ele (a) pensa a escola que frequenta. Nesse sentido, nosso objetivo é compreender como que as relações diárias produzem e interferem na cultura da escola, e como a escola tem se aberto (ou não) para a integração de estudantes brasileiros em sua estrutura, e de modo que você observa isso no cotidiano de seu/sua filho (a).

Para a primeira fase deste projeto, iremos entregar um questionário, sem que haja a necessidade de sua identificação. Esse documento será composto por perguntas diretas e concisas, na qual você deverá indicar dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa a compreensão da realidade na qual seu/sua filho (a) está inserido (a). Você deverá indicar o grau de concordância ou discordância em relação as questões que lerá e escolher, dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa a compreensão da realidade escolar.

Os riscos em participar desta primeira fase da pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possível aflição, orientamos que você responda apenas as questões que se sentir confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de participar, sem qualquer prejuízo ou consequência a qualquer momento.

Na segunda fase da pesquisa, a partir dos dados coletados nos questionários, realizaremos uma entrevista, onde iremos discutir as questões que se mostraram mais importantes para os participantes. Os dados da primeira etapa serão apresentados em formato de gráficos e não demonstrarão identificação de nenhum pai/responsável, tão pouco nenhum atributo que possa remeter a um indivíduo específico, sendo resguardado, a todo momento desta investigação, o caráter sigiloso da pesquisa.

Durante a entrevista ocorrerá o seguinte: faremos perguntas e ouviremos as respostas, sem interferir ou interromper. As falas serão anotadas e gravadas em áudio

e você terá direito de recusar a gravação ou participação a qualquer momento. Sua identificação será codificada, de modo que não haja possibilidade de averiguação de nome, características pessoais, entre outros atributos íntimos. Esta fase da pesquisa poderá apresentar riscos como desconfortos, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado. Para tanto, caso seja necessário, podemos interromper o procedimento da pesquisa a qualquer momento e retomar quando o participante se sentir mais confortável, ou mesmo, seu filho (a) poderá optar por não continuar participando.

As fases desta pesquisa serão realizadas no melhor local/horário que você estiver disponível, sendo que deverá estar somente o pesquisador e você, de modo a tornar o ambiente seguro e sigiloso. Você, na condição de responsável legal, tem direito a obter plenos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, em qualquer fase; exigir sigilo, assim como ter o conhecimento da divulgação posterior do trabalho, originário desta investigação (tese de Doutorado).

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para análise da cultura organizacional das escolas portuguesas de modo a compreender como tem sido desenvolvida a inserção de estudantes brasileiros: as tensões, rupturas, processos decisórios e as dificuldades encontradas ao longo do percurso escolar, o que por sua vez colaborará para analisar quais ações devem ou não continuar presentes na escola.

Esclarecemos e garantimos que sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa, ou ônus, bem como não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa, uma vez que sua participação será voluntária.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidamos-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador(a).

Local: _____

data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do pai/responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas

Pesquisador Responsável: João Marcos Vitorino, RG: 62. 280. 203.3

Cargo/função: aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19) 98137-0866 e-mail: joao.vitorino@unesp.br

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19)3526-4259 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o pai/responsável:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Gênero: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados de contato do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ IB/ UNESP RIO CLARO:

Av. 24A, nº 1515 - Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678

Número do parecer _____ (após aprovação).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12; Resolução 510/2016; Ofício circular 11/2023)

Eu, João Marcos Vitorino, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 62.280.203-3 SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas” que se desenvolverá no agrupamento escolar onde você leciona, localizado na cidade de Braga, Portugal.

Nessa pesquisa, gostaríamos de saber as estratégias pelas quais o agrupamento articula para a integração de estudantes brasileiros, bem como os projetos e ações relevantes que moldam e fomentam a cultura organizacional da instituição. Desse modo, nosso objetivo é compreender como que as relações diárias produzem e interferem na cultura da escola, e como a escola tem se aberto (ou não) para a integração de estudantes brasileiros em sua estrutura.

Para a primeira fase deste projeto, iremos te entregar um questionário, sem que haja necessidade de constar a identificação de seu nome. Esse documento será composto por perguntas as quais você deverá indicar dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa à sua compreensão da realidade de sua escola.

Os riscos em participar desta primeira fase da pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possível aflição, orientamos que você responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Na segunda fase da pesquisa, a partir dos dados coletados nos questionários, realizaremos um grupo de debates (grupo focal) onde iremos discutir as questões que se mostraram mais importantes para você e os demais participantes no questionário. Os dados da primeira etapa serão apresentados em formato de gráficos e não demonstrarão identificação dos participantes, tão pouco nenhum atributo que possa remeter a um indivíduo específico, sendo resguardado, a todo o momento desta investigação, o caráter sigiloso da pesquisa.

Suas falas serão anotadas e gravadas em áudio e você terá direito de recusar a gravação ou participação a qualquer momento. A identificação dos participantes ocorrerá por meio de números, sem a possibilidade de averiguação de nome, características pessoais, entre outros atributos íntimos. Esta fase da pesquisa poderá apresentar riscos como desconfortos, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado. Para tanto, caso seja necessário, podemos interromper o procedimento da pesquisa a qualquer momento e retomar quando você se sentir mais confortável, ou

mesmo, você poderá optar por não continuar participando.

As fases desta pesquisa serão realizadas numa sala fechada, onde somente o pesquisador e os participantes se encontrarão, em data e horário previamente agendados e combinados com o grupo de participantes. Você tem direito a obter plenos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, em qualquer fase; exigir sigilo, assim como ter o conhecimento da divulgação posterior do trabalho, originário desta investigação (tese de Doutorado).

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para análise da cultura organizacional das escolas portuguesas de modo a compreender como tem sido desenvolvida a inserção de estudantes brasileiros: as tensões, rupturas, processos decisórios e as dificuldades encontradas ao longo do percurso escolar, o que por sua vez colaborará para analisar quais ações devem ou não continuar presentes na escola.

Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa, ou ônus, bem como não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa, uma vez que sua participação será voluntária.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador(a).

Local: _____

data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do professor

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas

Pesquisador Responsável: João Marcos Vitorino, RG: 62. 280. 203.3

Cargo/função: aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19) 98137-0866 e-mail: joao.vitorino@unesp.br

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19)3526-4259 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o professor:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Gênero: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados de contato do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ IB/ UNESP RIO CLARO:

Av. 24A, nº 1515 - Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678

Número do parecer _____ (após aprovação).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12; Resolução 510/2016; Ofício circular 11/2023)

Eu, João Marcos Vitorino, aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 62.280.203-3 SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas” que se desenvolverá no agrupamento escolar onde você é diretor, localizado na cidade de Braga, Portugal.

Nessa pesquisa, gostaríamos de saber as estratégias pelas quais o agrupamento articula para a integração de estudantes brasileiros, bem como os projetos e ações relevantes que moldam e fomentam a cultura organizacional da instituição. Desse modo, nosso objetivo é compreender como que as relações diárias produzem e interferem na cultura da escola, e como a escola tem se aberto (ou não) para a integração de estudantes brasileiros em sua estrutura.

Para tanto, nossa proposta é a realização de uma entrevista, de modo a estabelecer um contato direto e assertivo, em busca dos elementos que constituem a cultura organizacional do agrupamento escolar que você lidera. Os riscos em participar desta fase da pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconfortos, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado, bem como possível constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possível aflição, orientamos que você responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência. Para tanto, caso seja necessário, podemos interromper o procedimento da pesquisa a qualquer momento e retomar quando você se sentir mais confortável, ou mesmo, você poderá optar por não continuar participando.

Suas falas serão anotadas e gravadas em áudio e você terá direito de recusar a gravação ou participação a qualquer momento. Sua identificação, bem como da escola será codificada, de modo que não haja a possibilidade de averiguação de nome, características pessoais, entre outros atributos íntimos, bem como do local da pesquisa.

A pesquisa serão realizada de acordo com sua disponibilidade e no ambiente em que você se sentir mais confortável no ambiente de trabalho, onde somente o pesquisador e você se encontrarão, em data e horário previamente agendados e combinado. Você tem direito a obter plenos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, em qualquer fase; exigir sigilo, assim como ter o conhecimento da divulgação posterior do trabalho, originário desta investigação (tese de Doutorado).

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para análise da cultura organizacional das escolas portuguesas de modo a compreender como tem sido desenvolvida a inserção de estudantes brasileiros: as tensões, rupturas, processos decisórios e as dificuldades encontradas ao longo do percurso escolar, o que por sua vez colaborará para analisar quais ações devem ou não continuar presentes na escola.

Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa, ou ônus, bem como não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa, uma vez que sua participação será voluntária.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador(a).

Local: _____

data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do diretor

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Imigrantes brasileiros no sistema educativo português: um olhar a partir dos impactos na cultura organizacional das escolas

Pesquisador Responsável: João Marcos Vitorino, RG: 62. 280. 203.3

Cargo/função: aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19) 98137-0866 e-mail: joao.vitorino@unesp.br

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19)3526-4259 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o diretor:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Gênero: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados de contato do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ IB/ UNESP RIO CLARO:

Av. 24A, nº 1515 - Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678

Número do parecer _____ (após aprovação).

Inquéritos por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS

I – CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR E DA HABITAÇÃO

1. Número de pessoas que compõe a sua família residente em Portugal: _____

2. Parentesco com o estudante:

Pai ☐ Mãe ☐ Avô ☐ Avó ☐ Irmão/irmã ☐ Outro/Qual? _____

Residência:

3. Distrito: _____

4. Concelho: _____

5. Qual o tipo de habitação onde reside atualmente?

Social arrendada ☐

Social própria ☐

Promoção privada própria ☐

Promoção privada arrendada ☐

Barraca ☐

Parte de casa/Quarto alugado ☐

Pensão ☐

Outro. Qual ☐

7. Caracterize cada pessoa que vive com você.

Elementos da família	1	2	3	4	5	6
Em cada coluna coloque um elemento da família	PAI	MÃE	FILHO 1	FILHO 2	_____	_____
Gênero (M/F/outro)						
Idade						
Estado civil (indicar o número) 1- Solteiro; 2- casado; 3- vive junto; 4- viúvo; 5- divorciado.						
Grau de instrução que possui (indicar o número) 1) Não sabe ler nem escrever; 2) ensino primário incompleto; 3) ensino primário; 4) 6.º ano; 5) 9.º ano; 6) secundário; 7) licenciatura; 9) mestrado.						

Situação perante o trabalho (indicar o número) 1) Ativo com profissão; 2) Doméstica; 3) Estudante; 4)Reformado; 5) Serviço militar; 6)Desempregado.						
Situação na profissão (indicar o número) 1) Assalariado; 2) Trabalha por conta própria; 3) Trabalho familiar ã remunerado; 4) Patrão;						
Profissão						

8. Refira os meios de subsistência de que depende a família atualmente.

- Salário☐
- Pensão/reforma☐
- Rendimentos próprios☐
- Subsídio de desemprego☐
- Rendimento social de inserção☐
- Outros apoios sociais☐
- Ajuda de familiares/amigos☐
- Outro. Qual?☐

9. Rendimento familiar total por mês (sem impostos e descontos).

- Menos de 450 €☐
- De 450 a 1000 €☐
- De 1000 a 2000 €☐
- De 2000 a 3000 €☐
- De 3000 a 5000 €☐
- Mais de 5000 €☐

10. Estado do Brasil onde morava antes de imigrar para Portugal: _____

11. Há quanto tempo (em anos) veio para Portugal? _____

12. Pensa em voltar um dia para o Brasil?

- ☐ Sim, por quê? _____
- ☐ Não, por quê? _____

13. Viveu sempre no mesmo bairro desde a sua chegada a Portugal?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se não, indique os lugares onde viveu em Portugal:

Lugar	Tempo (em meses)

15. O que te motivou a escolher a cidade/vila/aldeia que vive hoje?

II – AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

1. Qual o ano de escolaridade que seu filho frequenta em Portugal?

Educação Pré-escolar	☐
1º ano – 1º Ciclo.	☐
2º ano – 1º Ciclo	☐
3º ano – 1º Ciclo.	☐
4º ano – 1º Ciclo.	☐
5º ano – 2º Ciclo.	☐
6º ano – 2º Ciclo.	☐
7º ano- 3º Ciclo.	☐
8º ano – 3º Ciclo.	☐
9º ano – 3º Ciclo.	☐
10º ano – Secundário.	☐
11º ano – Secundário.	☐
12º ano – Secundário.	☐

2. Costuma envolver-se nas atividades que seu filho (a) desenvolve na escola?

- ☐ Sim, quais? _____
- ☐ Não, por quê? _____

3. Que tipo de atividades a escola desenvolve para a comunidade?

Encontros temáticos/Sessões de esclarecimento (alimentação, saúde, indisciplina, juventude ...)	☐
Comemorações/Festas	☐
Intercâmbio com outros países	☐
Desportivos	☐
Espetáculos	☐
Reuniões de pais	☐
Outro. Qual? _____	

4. Costuma ir à escola

Por iniciativa própria.

☐

Só quando convocado pelo Diretor de Turma/Conselho Executivo

5. Assinale com uma cruz ☒ o teu grau de concordância ou discordância em relação à escola que seu filho frequenta.

	Insuficiente	Satisfatório	Indeciso	Bom
Procura responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Promove o respeito e a tolerância entre os alunos e entre estes e os professores	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Resolve os problemas de indisciplina de forma justa	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Desenvolve hábitos de trabalho e estudo nos alunos	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Disponibiliza atividades extra curriculares para os alunos (clubes, projetos, ...)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Acolhe os alunos de forma afetuosa ajudando-os a resolver os seus problemas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Disponibiliza-se para ouvir os alunos	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Facilita os contatos entre professores/diretor de turma e encarregados de educação	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Acolhe todos de forma igual	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Está sempre disponível para ouvir os encarregados de educação	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Informa sobre as atividades que desenvolve	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Promove um ensino que corresponde às suas expectativas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

6. A escola que o seu filho/educando frequenta disponibiliza os seguintes serviços:

Orientação profissional

☐

Apoio psicológico

☐

Refeitório

☐

Biblioteca

☐

Sala de Informática

☐

Ginásio

☐

Outro. Qual? _____

7. Quais os principais problemas que o seu filho/educando tem vivido na escola:

- Aprendizagem ☐
- Insucesso escolar ☐
- Falta às aulas ☐
- Conflito com os colegas ☐
- Conflito com os professores ☐
- Falta de apoio dos professores ☐
- Não tem. ☐
- Outro. Qual? _____

8. Como o tem ajudado a resolver esses problemas:

- Conversando com ele ☐
- Conversando com outros pais ☐
- Ajudando-o nas tarefas escolares ☐
- Procurando a ajuda do professor/Diretor de turma ☐
- Procurando ajuda do Conselho Executivo ☐
- Com ajuda de explicadores/Centros de ocupação de tempos livres ☐
- Proibindo-lhe a realização de algumas atividades (convívio com colegas, os jogos de computador, as atividades desportivas). ☐
- Outro. Qual? _____

III – INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES BRASILEIROS

1. Os próximos enunciados debruçam-se sobre a inserção de estudantes imigrantes brasileiros nas escolas portuguesas. Prossiga caso isso se aplique na realidade de sua escola/agrupamento, assinalando uma cruz ☒ a partir de teu grau de concordância ou discordância.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
A escola/agrupamento articula ações para que os estudantes brasileiros se sintam inseridos na comunidade escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A escola/agrupamento tem mobilizado estratégias para favorecer uma transição cultural que valorize os saberes dos estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A escola/agrupamento estimula diálogo entre os estudantes portugueses para acolhimento respeitoso dos estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Na escola de meu filho existe uma preocupação em discutir a diversidade proveniente de outras culturas.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os pais de estudantes portugueses se mostram abertos/receptivos com relação ao estreitamento de vínculos de seus filhos com os estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Compreendo a organização da escola/agrupamento e ratificam o projeto pedagógico.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Na classe onde meu filho estuda há a presença de alunos portugueses, brasileiros e de outras nacionalidades.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

2. Assinale com uma cruz ☒ o seu grau de identificação com cada uma das afirmações abaixo que tratam sobre as questões da diversidade na escola.

	Nada identificado	①	②	③	④	⑤	Totalmente identificado
É importante para as crianças/jovens aprenderem a conviver com os outros							
Dificulta as aprendizagens							
Permite o conhecimento de várias culturas e hábitos culturais							
Cria algumas situações de instabilidade nos comportamentos dos alunos							
Gera situações de violência							
Outro. Qual?							

3. Quais aspectos seu filho (a) mais gosta na escola:

- Aprender ☐
- Conviver com os colegas ☐
- Conviver com os professores e auxiliares ☐
- Dos espaços da escola (ginásio, sala de convívio, sala de informática, biblioteca). ☐
- Outro. Qual? _____

4. Assinale com uma cruz ☒ atitudes discriminatórias que seu filho já tenha sofrido na trajetória de estudo em Portugal.

- ☐ Discriminação social: Marcada pelo isolamento de estudantes brasileiros no espaço escolar.
- ☐ Discriminação xenofóbica: por meio de alcunhas como “Zuca”; Brazuca”; “índio”, etc.
- ☐ Agressão física: A partir da incitação de brigas corporais por conta da nacionalidade dos estudantes brasileiros.
- ☐ Agressão cibernética: A partir da difusão de mensagens de ódio em plataformas de mensagens e fóruns na internet.
- ☐ Discriminação racial: Por meio do desprezo dos traços negroides ou indígenas dos estudantes brasileiros.
- ☐ Discriminação homofóbica: Em função da identidade de gênero assumida (ou presumida) por estudantes brasileiros.
- ☐ Discriminação de gênero: direcionada às estudantes do sexo feminino em função dos estereótipos fomentados em torno da mulher brasileira na sociedade portuguesa.
- ☐ Discriminação econômica: A partir da premissa de inferioridade de poder de compra e qualidade de vida.
- ☐ Discriminação linguística: Por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma escrita e falada em âmbito escolar.

5. Identifique, no *continuum* abaixo, qual imagem tem sido associada ao imigrante brasileiro pela imprensa portuguesa, onde:

1 representa = senso de integração entre culturas e respeito à diversidade protagonizada pela inserção de imigrantes brasileiros;

2 representa = ideário social marcado por apatia, no qual a presença de brasileiros não altera de maneira significativa aspectos da cultura portuguesa;

3 representa = ideário de desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem.



A partir de sua experiência como pai/mãe de estudante brasileiro que estuda no sistema educativo português, dê um relato a respeito:

- a) Principais potencialidades das escolas Portuguesas.
- b) Principais problemas vivenciados e que carecem de melhoria.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES

I – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE

1. Gênero

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro

2. Idade _____ anos

3. Residência:

Bairro: _____ Freguesia: _____

Concelho: _____

4. Há quanto tempo vive no bairro? _____

5. Gosta de viver no bairro? ☐ Sim ☐ Não

Indique três aspectos que caracterizam o seu bairro:

6. Caracterização dos pais

PAI

MÃE

Idade

Profissão

Grau de escolaridade

Número de pessoas que compõe a sua família residente em Portugal: _____

7. Estado do Brasil onde morava antes de imigrar para Portugal: _____

8. Há quanto tempo (em anos) veio para Portugal? _____

9. Você se considera feliz morando em Portugal?

☐ Sim, por quê? _____

☐ Não, por quê? _____

10. Pensa em voltar um dia para o Brasil?

☐ Sim, por quê? _____

☐ Não, por quê? _____

11. Seus pais te auxiliam com as atividades da escola?

☐ Sim, como? _____

☐ Não.

12. Geralmente, quem mais te auxilia com as atividades/convocações da escola?

☐ Pai

☐ Mãe

☐ Outro: _____

13. O que gosta de fazer quando não está estudando? Cite suas três atividades preferidas:

14. Quais aplicativos de celular você mais usa? (Exemplo: Twitter, Instagram, Facebook, WhatsApp, etc).

15. Quanto tempo você gasta, em média, nas redes sociais? _____

II – VOCÊ E A ESCOLA

1. Qual o ano de escolaridade que você frequenta em Portugal?

5º ano – 2º Ciclo. ☐

6º ano – 2º Ciclo. ☐

7º ano- 3º Ciclo. ☐

8º ano – 3º Ciclo. ☐

9º ano – 3º Ciclo. ☐

10º ano – Secundário. ☐

11º ano – Secundário. ☐

12º ano – Secundário. ☐

2. Alguma vez repetiu de ano?

☐ Sim, qual? _____

☐ Não.

3. Quais foram as principais dificuldades que você sentiu ao começar a frequentar a escola em Portugal?

Conteúdos das áreas/disciplinas ☐

Diálogo com os professores ☐

Convívio com os colegas brasileiros ☐

Convívio com os colegas portugueses ☐

Comportamento/indisciplina da turma ☐

Organização do sistema de ensino (regime de faltas/número de disciplinas/ número de professores/número de horas de aulas por dia) ☐

Outro. Qual? _____

4. Que tipo de atividades sua escola desenvolve para a comunidade?

Encontros temáticos/Sessões de esclarecimento (alimentação, saúde, indisciplina, juventude ...) ☐

Comemorações/Festas ☐

Intercâmbio com outros países ☐

Desportivos ☐

Espetáculos ☐

Reuniões de pais ☐

Outro. Qual? _____

5. Defina em três palavras sua escola:
6. Indique três aspectos que mais gosta em sua escola:
7. Indique três aspectos que não gosta em sua escola.
8. Indique três motivos que te fazem vir à escola: (Classifique-os na escala de 1 a 3. Para o mais importante atribua o número 1 e para o menos importante o número 3.

Aprender

Conviver com os colegas

Obrigação de estudar (escolaridade obrigatória)

Imposição da família

Pelas oportunidades do futuro.

9. Assinale com uma cruz ☒ o teu grau de concordância ou discordância em relação a sua escola:

	Insuficiente	Satisfatório	Indeciso	Bom
Meus professores são atentos e solícitos com as minhas dificuldades.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
A escola promove o respeito e a tolerância entre os alunos e professores	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Os professores resolvem os problemas de indisciplina de forma justa	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
A escola desenvolve hábitos de trabalho e estudo nos alunos	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
A escola disponibiliza atividades extra curriculares como clubes, projetos, etc.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
A escola acolhe os alunos de forma afetuosa ajudando-os a resolver os seus problemas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Os profissionais de minha escola disponibilizam-se para ouvir os alunos	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
A escola acolhe todos de forma igual	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Os diretores de turma estão disponíveis para ouvir nossas queixas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

10. Minha escola disponibiliza os seguintes serviços:

Orientação profissional	☐
Apoio psicológico	☐
Refeitório	☐
Biblioteca	☐
Sala de Informática	☐
Ginásio	☐
Outro. Qual? _____	☐

III – INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES BRASILEIROS

1. Com quem você costuma ficar junto no intervalo? (Escolha apenas duas possibilidades).

Com os colegas da turma

Com os colegas de outras turmas

Com colegas brasileiros

Não tenho um grupo definido, fico à vontade com várias pessoas

Com colegas portugueses e de outras nacionalidades

2. Como geralmente você resolve os conflitos? (Classifique-os na escala de 1 a 3. Para o mais importante atribua o número 1 e para o menos importante o número 3).

Diálogo

Por meio de agressão física

Por meio de agressão verbal

Com auxílio do professor/diretor de turma

Com auxílio de seus pais

3. Costuma sair com seus colegas da escola quando não tem aula e/ou finais de semana?

☐ Sim. Cite três locais que geralmente frequenta: _____

☐ Não.

4. Assinale com uma cruz ☒ atitudes discriminatórias que você já tenha sofrido na trajetória de estudo em Portugal.

☐ Discriminação social: Marcada pelo isolamento de estudantes brasileiros no espaço escolar.

☐ Discriminação xenofóbica: por meio de alcunhas como “Zuca”; Brazuca”; “índio”, etc.

☐ Agressão física: A partir da incitação de brigas corporais por conta da nacionalidade dos estudantes brasileiros.

☐ Agressão cibernética: A partir da difusão de mensagens de ódio em plataformas de mensagens e fóruns na internet.

☐ Discriminação racial: Por meio do desprezo dos traços negroides ou indígenas dos estudantes brasileiros.

☐ Discriminação homofóbica: Em função da identidade de gênero assumida (ou presumida) por estudantes brasileiros.

☐ Discriminação de gênero: direcionada às estudantes do sexo feminino em função dos estereótipos fomentados em torno da mulher brasileira na sociedade portuguesa.

☐ Discriminação econômica: A partir da premissa de inferioridade de poder de compra e qualidade de vida.

☐ Discriminação linguística: Por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma escrita e falada em âmbito escolar.

5. Você já presenciou ou teve conhecimento de alguma dessas atitudes discriminatórias acima com algum colega/conhecido seu? Como foi?

6. Nas próximas perguntas você deverá indicar o seu grau de concordância com ações de inclusão de estudantes brasileiros em sua escola.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
A escola desenvolve atitudes/ações para que os estudantes brasileiros se sintam inseridos na comunidade escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A escola tem se preocupado em realizar uma transição cultural, e demonstram valorizar a cultura dos estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A escola estimula diálogo entre os estudantes portugueses para acolhimento respeitoso dos estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Em minha escola existe a preocupação em discutir a diversidade de outras culturas.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os pais de estudantes portugueses se mostram abertos/receptivos com relação a amizade de seus filhos com os estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Consigo compreender a organização da escola portuguesa.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Em minha classe há a presença de alunos portugueses, brasileiros e de outras nacionalidades.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

7. Identifique, no *continuum* abaixo, qual imagem tem sido associada ao imigrante brasileiro pela imprensa portuguesa, onde:

1 representa = senso de integração entre culturas e respeito à diversidade protagonizada pela inserção de imigrantes brasileiros;

2 representa = ideário social marcado por apatia, no qual a presença de brasileiros não altera de maneira significativa aspectos da cultura portuguesa;

3 representa = ideário de desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem.



I - DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Género

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro

Idade _____ anos

Formação académica (informar a designação do curso)

Bacharelado, licenciatura (ou equivalente):

Pós-graduação:

Mestrado em:

Doutoramento em:

Atividade profissional

Tempo de serviço docente anos.

Organização escolar onde exerce a sua atividade:

Escola não agrupada. ☐

Agrupamento de escolas ☐ - passar à questão seguinte

Agrupamento de escolas com contrato de autonomia ☐ - passar à questão seguinte

Agrupamento TEIP ☐ - passar à questão seguinte

Caracterização do Agrupamento/Escola

Distrito onde se situa o Agrupamento/Escola: (indicar todos os distritos)

Concelho onde se situa o Agrupamento/Escola: (indicar todos os concelhos)

Tratando-se de um Agrupamento, indique o número de escolas que o integram:

Jardim de infância:

Escolas de 1º ciclo:

Escolas de 2ºciclo:

Escolas de 3ºciclo:

Escolas secundárias:

Indique o número aproximado de estudantes do Agrupamento/Escola:

Indique o número (aproximado) de professores do Agrupamento/Escola:

CARGOS DESEMPENHADOS AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE

Diretor(a) de Agrupamento / Escola ☐ 1

Subdiretor(a) ☐ 2

Adjunto(a) ☐ 3

Assessor(a) ☐ 4

Presidente do Conselho Geral ☐ 5

Coordenador de Departamento ☐ 6

Coordenador Diretores Turma ☐ 7

Diretor de Turma ☐ 8

Coordenador de ciclo ☐ 9

Coordenador estabelecimento ☐ 10

Sem qualquer cargo ☐ 11

Outro. Qual? _____ ☐ 12

NÍVEL DE ENSINO QUE LECIONA

Educação Pré-escolar ☐

1º Ciclo do Ensino Básico ☐

2º Ciclo do Ensino Básico ☐

3º Ciclo do Ensino Básico ☐

Secundário ☐

II - EFEITOS DOS FATORES EXTERNOS NO MODO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA/ AGRUPAMENTO

Os enunciados seguintes incidem sobre alguns fatores externos que influenciam o modo de funcionamento do Agrupamento/Escola. Assinale com uma cruz ☒ o seu grau de concordância ou discordância face a cada um dos seguintes enunciados:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Os exames nacionais pressionam o Agrupamento/Escola a centrar-se nos resultados em detrimento da democratização.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
As plataformas informáticas melhoram o trabalho docente.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A avaliação externa dos Agrupamentos/Escolas condiciona a prática pedagógica, tornando-a mais focada nos resultados académicos.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os resultados das avaliações externas são utilizados como base para o replanejamento do currículo escolar e práticas docentes.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A avaliação positiva do trabalho do professor implica o seu comprometimento com a melhoria dos índices (de sucesso) educacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os Agrupamentos de escolas dificultam a participação ativa de professores e alunos.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Os enunciados seguintes incidem sobre alguns fatores relacionados com comunidade escolar (encarregados de educação, municípios e outras estruturas locais) que influenciam o modo de funcionamento do Agrupamento/Escola. Assinale com uma cruz ☒ o seu grau de concordância ou discordância face a cada um dos seguintes enunciados:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Os encarregados de educação valorizam a distinção académica por meio da validação dos quadros de mérito escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
As vagas para matrícula são muito concorridas na comunidade em função da posição que a escola ocupa nos <i>rankings</i> nacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação estabelecem comparações com outras escolas públicas em função da publicação dos resultados obtidos nos exames nacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação estabelecem comparações com escolas particulares no intuito de “medir” a qualidade da educação que é oferecida aos seus filhos.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O recurso a explicações privadas por parte dos alunos acentua a competitividade escolar	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola acolhe de maneira atenta as reclamações feitas pelos encarregados de educação.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação possuem representatividade no Conselho Geral e a utilizam de maneira democrática.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

III – PROCESSOS DE GESTÃO E LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

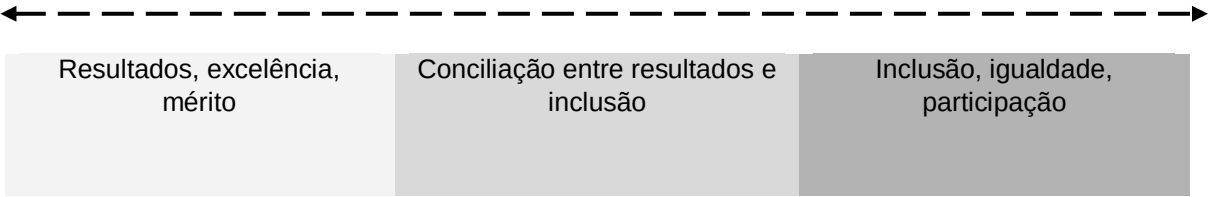
Assinale com uma cruz 3 traços característicos que podem ser identificados na liderança do Diretor da escola/ Agrupamento em que atua. (Adaptado de Torres, 2019).

- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola privilegia o cumprimento estrito das normas.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola articula sua atuação por meio de uma personalidade carismática e personalista.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola demonstra capacidade em antecipar estratégias e soluções para os eventuais dilemas do cotidiano.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola é capaz de operar mudanças na organização.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola mobiliza suas ações em prol do alcance de resultados académicos.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola apresenta uma postura confrontativa, e demonstra exacerbado exercício de poder.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola atua de maneira fragmentada e individualista.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola atua por meio da imposição de valores e de objetivos não partilhados.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola realiza a sua atuação procurando o consenso e a partilha das decisões.
- ☐ O Diretor do Agrupamento/Escola privilegia a tomada de decisão à margem dos formalismos.

Assinale com uma cruz ☒ o grau de importância que é atribuída pelo Diretor de seu do Agrupamento/Escola para cada uma das atividades a seguir:

	Muito importante	Importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Sem importância
Coordenação e integração do trabalho pedagógico do Agrupamento/Escola como um todo.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Controlo de sistemas operacionais com o objetivo de prestar contas/relatórios aos Órgãos escolares.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão da qualidade das relações no cotidiano escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Promoção de reuniões com a finalidade de discutir e garantir a participação de todos na construção do projeto educativo do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Promoção de reuniões com o objetivo de delinear ações para melhorar os índices escolares perante as avaliações nacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Visita aos espaços do Agrupamento/Escola de modo a permitir uma maior prossecução comum dos objetivos delineados.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão do conflito entre profissionais que compõem o Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão dos problemas disciplinares dos estudantes do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão administrativa e financeira do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Integração com adjuntos e coordenadores de modo a fomentar uma agenda de trabalho que consagre objetivos comuns.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Acompanhamento sistemático dos alunos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Considerando a missão do seu Agrupamento/Escola, situe a importância que acredita que o Diretor confere às seguintes prioridades estratégicas (coloque uma cruz ☒ na escala do *continuum*, em que 1 = prioridade nos resultados, excelência e mérito; 2 = prioridade na conciliação entre resultados e inclusão; 3 = prioridade na inclusão, igualdade e participação).



Refira qual o seu grau de identificação com a missão do Agrupamento/Escola

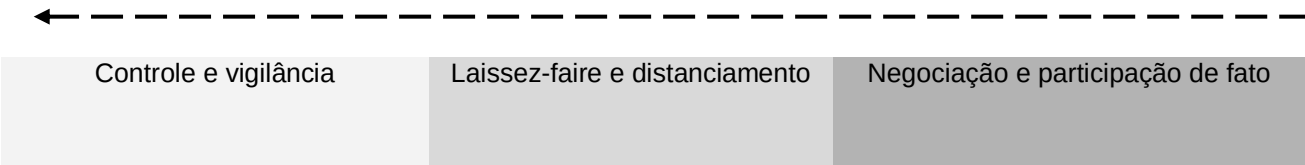
Nada identificado ① ② ③ ④ ⑤ Totalmente identificado

Tomando por referência o Agrupamento/Escola em que leciona, como caracteriza o ambiente de trabalho (Para cada opção, coloque uma cruz ☒ no ponto da escala que mais corresponde à sua opinião). Adaptado de Torres (2023).

	Nada frequente	Pouco frequente	Frequente	Bastante frequente	Muito frequente
Partilha de valores e objetivos entre todos os professores	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Clima cooperativo e práticas de trabalho em equipa	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Existência de grupos com opiniões e visões diferentes	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Clima competitivo e, por vezes, conflitual	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Prevalência de relações de trabalho individualistas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Poucos momentos de partilha e discussão de ideias	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Prevalência dos interesses individuais e de carreira	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Clima pouco propício à participação na vida do agrupamento	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Ambiente marcado pela intensificação do trabalho docente	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Coloque uma cruz ☒ na escala do *continuum*, que represente o perfil de atuação do Diretor do Agrupamento/Escola em relação aos processos de participação dos professores, onde:

- 1 representa = **controle e vigilância** em relação aos processos de participação, valorizando uma participação convergente com os objetivos delineados pelo Diretor.
- 2 representa = **laissez-faire e distanciamento** perante a passividade e práticas individualistas dos professores.
- 3 representa = **negociação e participação de facto**, promovendo espaços e tempos de participação ativa dos professores.



Assinale com uma cruz ☒ 2 características que melhor definam a participação dos professores do Agrupamento/Escola que leciona.

- ☐ Cenário de pouca discussão, onde os sujeitos tendem a corroborar com as decisões dos grupos hegemónicos.
- ☐ O coletivo demonstra apatia e desinteresse na participação das discussões relacionadas com a vida da escola/agrupamento.
- ☐ Observa-se posturas orientadas para o consenso, onde há pouco espaço para discussão de ideias e de sentidos opostos.
- ☐ O processo de participação é orientado a partir de uma postura de contestação e boicote das discussões e decisões.

IV - AUTONOMIA DAS ESCOLAS/ AGRUPAMENTOS

Os enunciados seguintes incidem sobre o tema da autonomia dos Agrupamentos/Escolas (Decreto-Lei nº 75/2008). Assinale com uma cruz ☐ o seu grau de concordância ou discordância face a cada um dos seguintes enunciados:

Adaptado de Lima; Sá; Silva (2020, p. 66-68).

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
A substituição de um órgão colegial (Conselho Executivo) por um órgão unipessoal (Diretor) tem-se revelado, na prática, um elemento decisivo para reforçar a autonomia do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mesmo após a celebração de contratos de autonomia, os Agrupamentos/Escolas continuam demasiado dependentes dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O órgão do Agrupamento/Escola que mais contribui para o exercício da autonomia é o Conselho Geral.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O reforço da autonomia do Agrupamento/Escola traduz-se pelas mais extensas e mais importantes competências do Diretor.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A possibilidade de o Diretor poder permanecer no cargo por mais de um mandato cria mais condições para o reforço da autonomia escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A prerrogativa de o Diretor nomear livremente a maioria dos outros responsáveis escolares significa que ele vê reforçado o seu poder no Agrupamento/Escola	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Diretor é hoje um interlocutor mais forte junto da administração educativa, sendo tratado como o líder do Agrupamento/Escola pelos serviços do Ministério da Educação.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Não obstante os discursos sobre a autonomia, tem-se assistido a um reforço dos poderes da administração central.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O exercício de níveis mais avançados de autonomia exige uma avaliação externa processos de prestação de contas por parte do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Em termos de autonomia administrativa e financeira não se regista qualquer reforço significativo da autonomia do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O crescente protagonismo das plataformas informáticas funciona sobretudo como um instrumento de controlo, e entrave ao exercício da autonomia do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hoje, a liderança de um Agrupamento/Escola mais autónomo não se compadece com uma gestão democrática baseada em órgãos colegiais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Embora cada vez mais responsabilizado pelos resultados escolares, o Diretor encontra-se dependente de órgãos de coordenação educativa e de supervisão pedagógica do Agrupamento.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A maior autonomia do Agrupamento de escolas está a resultar numa perda de autonomia das suas subunidades de gestão (escolas agrupadas).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

V – INCLUSÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES BRASILEIROS

Os próximos enunciados debruçam-se sobre a inclusão de estudantes imigrantes brasileiros nas escolas portuguesas. Prossiga caso isso se aplique na realidade da sua escola/agrupamento, assinalando uma cruz ☒ a partir do seu grau de concordância ou discordância.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
O Agrupamento/Escola articula ações para que os estudantes brasileiros se sintam inseridos na comunidade escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola tem mobilizado estratégias para favorecer uma transição cultural que valorize os saberes dos estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola estimula diálogo entre os estudantes portugueses para acolhimento respeitoso dos estudantes imigrantes.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A inclusão de estudantes brasileiros tem afetado a cultura do Agrupamento/Escola, fomentando um debate sobre a diversidade.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação de estudantes portugueses mostram-se abertos e receptivos à criação de relações e vínculos dos seus filhos com os estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação brasileiros compreendem a organização do Agrupamento/Escola e validam projeto pedagógico.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola privilegia uma organização heterogénea das turmas, possibilitando integração entre estudantes brasileiros e portugueses em sala de aula.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Assinale com uma cruz ☒ o seu grau de identificação com cada uma das afirmações abaixo que tratam sobre as questões académicas dos estudantes brasileiros presentes no seu Agrupamento/Escola:

	Nada identificado	①	②	③	④	⑤	Totalmente identificado
Os estudantes brasileiros apresentam rendimento escolar inferior aos estudantes portugueses.							
A performance académica dos estudantes brasileiros nos exames nacionais é inferior comparada à dos estudantes portugueses.							
O processo de equivalência dos estudos é dificultado em função do atraso académico apresentado pelos estudantes brasileiros.							
Os estudantes brasileiros demonstram pouca disposição ao estudo.							
O Agrupamento/escola tem demonstrado preocupação em (re)pensar o seu projeto pedagógico em função da inserção de estudantes imigrantes brasileiros.							
Os professores têm se empenhado na promoção de ações com o intuito de diminuir as discrepâncias de aprendizagem entre os estudantes oriundos do Brasil.							

Assinale com uma cruz ☐ os aspetos que mais influenciam o processo de integração dos estudantes imigrantes brasileiros no Agrupamento/Escola onde trabalha.

Adaptado de: Hortas (2013).

	Muito relevante	Relevante	Indeciso	Pouco relevante	Não relevante
Domínio da Língua Portuguesa (na sua variante de Portugal).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Capacidade de diálogo com o professor.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Convívio com os colegas.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Respeito pelas regras de comportamento.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Adequação do ano de escolaridade que o aluno frequenta à idade e ao percurso anterior no Brasil.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Conhecimento da organização do sistema de ensino português (regime de faltas/número de disciplinas/número de professores/número de horas de aulas por dia).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
As expectativas face à escola por parte dos familiares.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O nível socioeconómico da família.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Zona geográfica de residência.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Outra. Qual?					

Assinale com uma cruz ☐ atitudes discriminatórias que tenha presenciado ou tomado conhecimento em relação aos estudantes brasileiros no seu Agrupamento/Escola e que se fez necessário a aplicação de sanção pedagógica.

- ☐ Discriminação social: Marcada pelo isolamento de estudantes brasileiros no espaço escolar.
- ☐ Discriminação xenofóbica: por meio de alcunhas como “Zuca”; Brazuca”; “índio”, etc.
- ☐ Agressão física: A partir da incitação de disputas corporais resultado da nacionalidade dos estudantes brasileiros.
- ☐ Agressão cibernética: A partir da difusão de mensagens de ódio em plataformas de mensagens e fóruns na internet.
- ☐ Discriminação racial: Por via do desprezo dos traços negroides ou indígenas dos estudantes brasileiros.
- ☐ Discriminação homofóbica: Em função da identidade de género assumida (ou presumida) por estudantes brasileiros.
- ☐ Discriminação de género: direcionada às estudantes do sexo feminino em função dos estereótipos fomentados em torno da mulher brasileira na sociedade portuguesa.
- ☐ Discriminação económica: A partir da premissa de inferioridade de poder de compra e qualidade de vida.
- ☐ Discriminação linguística: Por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma de escrever e falar em contexto escolar.

Identifique, no *continuum* abaixo, qual imagem tem sido associada ao imigrante brasileiro pela imprensa portuguesa, onde:

- 1 representa = senso de integração entre culturas e respeito à diversidade protagonizada pela inserção de imigrantes brasileiros;
- 2 representa = ideário social marcado por apatia, no qual a presença de brasileiros não altera de maneira significativa aspetos da cultura portuguesa;
- 3 representa = ideário de desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem.



I - DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Género

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro

Idade _____ anos

Formação académica (informar a designação do curso)

Bacharelado, licenciatura (ou equivalente): _____

Pós-graduação: _____

Mestrado em: _____

Doutoramento em: _____

Possui formação específica na área de Administração Educacional ☐ Sim ☐ Não

Se sim, baseando-se no curso de grau mais elevado concluído, indique:

A designação do curso: _____

A instituição formadora: _____

O tempo de duração: _____ (em meses)

O grau/diploma atribuído: _____

Ano de conclusão: _____

Atividade profissional

Professor do quadro da escola/agrupamento onde exerce o cargo de diretor: ☐ Sim ☐ Não

Professor do quadro da escola/agrupamento diferente daquele em que exerce o cargo de Diretor: ☐ Sim ☐ Não

Tempo de serviço docente _____ anos.

Tempo de serviço como Diretor _____ meses.

Organização escolar onde exerce a sua atividade:

Escola não agrupada. ☐

Agrupamento de escolas ☐ - passar à questão seguinte

Agrupamento de escolas com contrato de autonomia ☐ - passar à questão seguinte

Agrupamento TEIP ☐ - passar à questão seguinte

Caracterização da escola/agrupamento

Distrito onde se situa a escola/agrupamento: (indicar todos os distritos)

Concelho onde se situa a escola/agrupamento: (indicar todos os concelhos)

Tratando-se de um agrupamento, indique o número de escolas que o integram:

Jardim de infância: _____

Escolas de 1º ciclo: _____

Escolas de 2ºciclo: _____

Escolas de 3ºciclo: _____

Escolas secundárias: _____

Indique o número aproximado de estudantes da escola/agrupamento:

Indique o número aproximado de professores da escola/agrupamento:

CARGOS DESEMPENHADOS AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE

- Diretor(a) de agrupamento / escola☐ 1
- Subdiretor(a)☐ 2
- Adjunto(a)☐ 3
- Assessor(a)☐ 4
- Presidente do Conselho Geral☐ 5
- Coordenador de Departamento☐ 6
- Coordenador Diretores Turma☐ 7
- Diretor de Turma☐ 8
- Coordenador de ciclo☐ 9
- Coordenador estabelecimento☐ 10
- Sem qualquer cargo☐ 11
- Outro. Qual? ☐ 12

II - EFEITOS DOS FATORES EXTERNOS NO MODO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA/ AGRUPAMENTO

Os enunciados seguintes incidem sobre alguns fatores externos que influenciam o modo de funcionamento da escola / agrupamento. Assinale com uma cruz ☒ o seu grau de concordância ou discordância face a cada um dos seguintes enunciados:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Os exames nacionais pressionam o Agrupamento/Escola a centrar-se nos resultados em detrimento da democratização.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
As plataformas informáticas melhoram o trabalho docente e de gestão do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A avaliação externa das escolas condiciona a gestão, tornando-a mais focada nos resultados académicos.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os resultados das avaliações externas são utilizados como base para o replanejamento do currículo escolar e práticas docentes.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A avaliação positiva do trabalho do professor implica o seu comprometimento com a melhoria dos índices (de sucesso) educacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os Agrupamentos de escolas dificultam a participação ativa de professores e alunos.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Os enunciados seguintes incidem sobre alguns fatores relacionados com a comunidade escolar (encarregados de educação, municípios e outras estruturas locais) que influenciam o modo de funcionamento do Agrupamento/Escola. Assinale com uma cruz 1 o seu grau de concordância ou discordância face a cada um dos seguintes enunciados:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Os encarregados de educação valorizam a distinção académica por meio da validação dos quadros de mérito escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
As vagas para matrícula são muito concorridas na comunidade em função da posição que a escola ocupa nos <i>rankings</i> nacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação estabelecem comparações com outras escolas públicas em função da publicação dos resultados obtidos nos exames nacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação estabelecem comparações com escolas particulares no intuito de “medir” a qualidade da educação que é oferecida aos seus filhos.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O recurso a explicações privadas por parte dos alunos acentua a competitividade escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola acolhe de maneira atenta as reclamações feitas pelos encarregados de educação.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação possuem representatividade no Conselho Geral e a utilizam de maneira democrática.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

III – PROCESSOS DE GESTÃO E LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

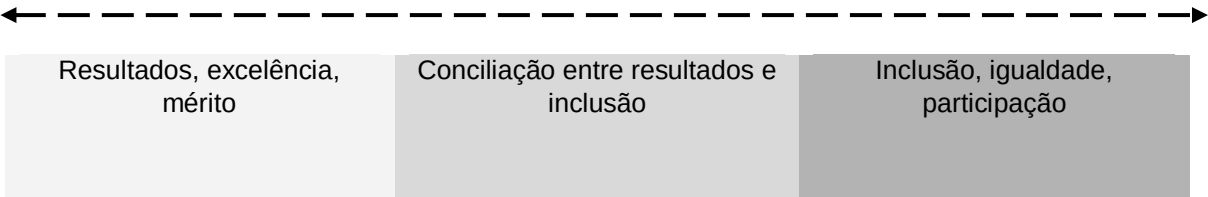
Assinale com uma cruz 3 traços característicos que podem ser identificados na sua liderança como Diretor da escola/ Agrupamento (Adaptado de Torres, 2019).

- ☐ Privilegio o cumprimento estrito das normas.
- ☐ A minha atuação desenvolve-se através de uma personalidade carismática e personalista.
- ☐ Demonstro capacidade em antecipar estratégias e soluções para os eventuais dilemas do quotidiano.
- ☐ Sou capaz de realizar mudanças na organização.
- ☐ Mobilizo ações em prol do alcance de resultados académicos.
- ☐ Apresento-me com postura confrontativa, a partir de utilização exacerbada do poder.
- ☐ Atuo de maneira fragmentada e individualista.
- ☐ Atuo por intermédio da imposição de valores e de objetivos não partilhados.
- ☐ Atuo na procura pelo consenso e partilha das decisões.
- ☐ Privilegio a tomada de decisão à margem dos formalismos.

Assinale com uma cruz ☒ o grau de importância que atribui, enquanto Diretor, a cada uma das atividades abaixo mencionadas:

	Muito importante	Importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Sem importância
Coordenação e integração do trabalho pedagógico da escola como um todo.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Controlo de sistemas operacionais com o objetivo de prestar contas/relatórios aos Órgãos escolares.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão da qualidade das relações em âmbito escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Promoção de reuniões com a finalidade de discutir e garantir a participação de todos na construção do projeto educativo do Agrupamento / Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Promoção de reuniões com o objetivo de delinear ações para melhorar os índices escolares perante as avaliações nacionais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Visita aos espaços do Agrupamento/Escola de modo a permitir uma maior prossecução comum dos objetivos delineados.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão do conflito entre profissionais que compõem a escola/ agrupamento.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão dos problemas disciplinares dos estudantes da escola/ agrupamento.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Gestão administrativa e financeira da escola/ agrupamento.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Integração com adjuntos e coordenadores de modo a fomentar uma agenda de trabalho que consagre objetivos comuns.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Acompanhamento sistemático dos alunos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Considerando a missão do seu Agrupamento/Escola, situe a importância que confere às seguintes prioridades estratégicas (coloque uma cruz ☒ na escala do *continuum*, em que 1 = prioridade nos resultados, excelência e mérito; 2 = prioridade na conciliação entre resultados e inclusão; 3 = prioridade na inclusão, igualdade e participação).



Refira qual o grau de identificação dos professores com a missão da escola/ agrupamento

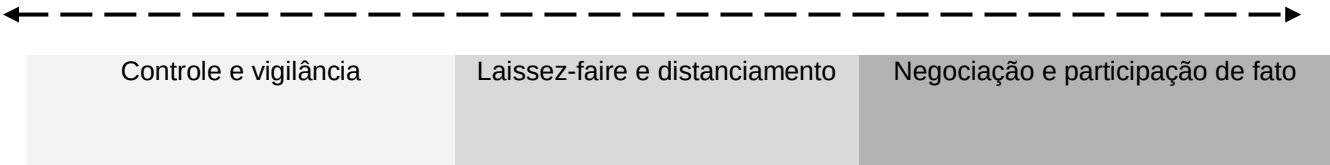
Nada identificado ① ② ③ ④ ⑤ Totalmente identificado

Tomando por referência o Agrupamento/Escola em que atua, como caracteriza o ambiente de trabalho (Para cada opção, coloque uma cruz ☒ no ponto da escala que mais corresponde à sua opinião). Adaptado de (Torres) 2023.

	Nada frequente	Pouco frequente	Frequente	Bastante frequente	Muito frequente
Partilha de valores e objetivos entre todos os professores	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Clima cooperativo e práticas de trabalho em equipa	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Existência de grupos com opiniões e visões diferentes	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Clima competitivo e, por vezes, conflitual	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Prevalência de relações de trabalho individualistas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Poucos momentos de partilha e discussão de ideias	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Prevalência dos interesses individuais e de carreira	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Clima pouco propício à participação na vida do agrupamento	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Ambiente marcado pela intensificação do trabalho docente	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Coloque uma cruz ☒ na escala do *continuum*, que represente o seu posicionamento, enquanto Diretor do Agrupamento/Escola em relação aos processos de participação dos professores, onde:

- 1 representa = **controle e vigilância** em relação aos processos de participação, valorizando uma participação convergente com os objetivos delineados pelo diretor.
- 2 representa = **laissez-faire e distanciamento** perante a passividade e práticas individualistas dos professores.
- 3 representa = **negociação e participação de fato**, promovendo espaços e tempos de participação ativa dos professores.



Assinale com uma cruz ☒ 2 características que melhor definam a participação dos professores do Agrupamento/Escola

- ☐ Cenário de pouca discussão, onde os sujeitos tendem a corroborar com as decisões dos grupos hegemónicos.
- ☐ O coletivo demonstra apatia e desinteresse em participar das discussões relacionadas com a vida da escola/agrupamento.
- ☐ Observa-se posturas orientadas para o consenso, onde há pouco espaço para discussão de ideias e de sentidos opostos.
- ☐ O processo de participação é orientado a partir de uma postura de contestação e boicote das discussões e decisões.

IV - AUTONOMIA DAS ESCOLAS/ AGRUPAMENTOS

Os enunciados seguintes incidem sobre o tema da autonomia dos Agrupamentos/Escolas (Decreto-Lei nº 75/2008). Assinale com uma cruz 1 o seu grau de concordância ou discordância face a cada um dos seguintes enunciados:

Adaptado de Lima; Sá; Silva (2020, p. 66-68).

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
A substituição de um órgão colegial (Conselho Executivo) por um órgão unipessoal (Diretor) tem-se revelado, na prática, um elemento decisivo para reforçar a autonomia do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Mesmo após a celebração de contratos de autonomia, os Agrupamentos/Escolas continuam demasiado dependentes dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O órgão do Agrupamento/Escola que mais contribui para o exercício da autonomia é o Conselho Geral.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O reforço da autonomia do Agrupamento/Escola traduz-se pelas mais extensas e mais importantes competências do Diretor.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A possibilidade de o Diretor poder permanecer no cargo por mais de um mandato cria mais condições para o reforço da autonomia escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A prerrogativa de o Diretor nomear livremente a maioria dos outros responsáveis escolares significa que ele vê reforçado o seu poder no Agrupamento/Escola	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Diretor é hoje um interlocutor mais forte junto da administração educativa, sendo tratado como o líder do Agrupamento/Escola pelos serviços do Ministério da Educação.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Não obstante os discursos sobre a autonomia, tem-se assistido a um reforço dos poderes da administração central.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O exercício de níveis mais avançados de autonomia exige uma avaliação externa processos de prestação de contas por parte do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Em termos de autonomia administrativa e financeira não se regista qualquer reforço significativo da autonomia do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O crescente protagonismo das plataformas informáticas funciona sobretudo como um instrumento de controlo, e entrave ao exercício da autonomia do Agrupamento/Escola.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Hoje, a liderança de um Agrupamento/Escola mais autónomo não se compadece com uma gestão democrática baseada em órgãos colegiais.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Embora cada vez mais responsabilizado pelos resultados escolares, o Diretor encontra-se dependente de órgãos de coordenação educativa e de supervisão pedagógica do Agrupamento.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A maior autonomia do Agrupamento de escolas está a resultar numa perda de autonomia das suas subunidades de gestão (escolas agrupadas).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

V – INCLUSÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES BRASILEIROS

Os próximos enunciados debruçam-se sobre a inclusão de estudantes imigrantes brasileiros nas escolas portuguesas. Prossiga caso isso se aplique na realidade da sua escola/agrupamento, assinalando uma cruz ☒ a partir do seu grau de concordância ou discordância.

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
O Agrupamento/Escola articula ações para que os estudantes brasileiros se sintam inseridos na comunidade escolar.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola tem mobilizado estratégias para favorecer uma transição cultural que valorize os saberes dos estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola estimula diálogo entre os estudantes portugueses para acolhimento respeitoso dos estudantes imigrantes.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
A inclusão de estudantes brasileiros tem afetado a cultura do Agrupamento/Escola, fomentando um debate sobre a diversidade.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação de estudantes portugueses mostram-se abertos e receptivos à criação de relações e vínculos dos seus filhos com os estudantes brasileiros.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Os encarregados de educação brasileiros compreendem a organização do Agrupamento/Escola e validam projeto pedagógico.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O Agrupamento/Escola privilegia uma organização heterogénea das turmas, possibilitando integração entre estudantes brasileiros e portugueses em sala de aula.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Assinale com uma cruz ☒ o seu grau de identificação com cada uma das afirmações abaixo que tratam sobre as questões académicas dos estudantes brasileiros presentes no seu Agrupamento/Escola:

	Nada identificado	①	②	③	④	⑤	Totalmente identificado
Os estudantes brasileiros apresentam rendimento escolar inferior aos estudantes portugueses.							
A performance académica dos estudantes brasileiros nos exames nacionais é inferior comparada à dos estudantes portugueses.							
O processo de equivalência dos estudos é dificultado em função do atraso académico apresentado pelos estudantes brasileiros.							
Os estudantes brasileiros demonstram pouca disposição ao estudo.							
O Agrupamento/escola tem demonstrado preocupação em (re)pensar o seu projeto pedagógico em função da inserção de estudantes imigrantes brasileiros.							
Os professores têm se empenhado na promoção de ações com o intuito de diminuir as discrepâncias de aprendizagem entre os estudantes oriundos do Brasil.							

Assinale com uma cruz ☒ os aspetos que mais influenciam o processo de integração dos estudantes imigrantes brasileiros no Agrupamento/Escola.

Adaptado de: Hortas (2013).

	Muito relevante	Relevante	Indeciso	Pouco relevante	Não relevante
Domínio da Língua Portuguesa (na sua variante de Portugal).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Capacidade de diálogo com o professor.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Convívio com os colegas.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Respeito pelas regras de comportamento.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Adequação do ano de escolaridade que o aluno frequenta à idade e ao percurso anterior no Brasil.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Conhecimento da organização do sistema de ensino português (regime de faltas/número de disciplinas/número de professores/número de horas de aulas por dia).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
As expectativas face à escola por parte dos familiares.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
O nível socioeconómico da família.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Zona geográfica de residência.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Outra. Qual?					

Assinale com uma cruz ☒ atitudes discriminatórias que tenha presenciado ou tomado conhecimento em relação aos estudantes brasileiros no seu Agrupamento/Escola e que se fez necessário a aplicação de sanção pedagógica.

- ☐ Discriminação social: Marcada pelo isolamento de estudantes brasileiros no espaço escolar.
- ☐ Discriminação xenofóbica: por meio de alcunhas como “Zuca”; Brazuca”; “índio”, etc.
- ☐ Agressão física: A partir da incitação de disputas corporais resultado da nacionalidade dos estudantes brasileiros.
- ☐ Agressão cibernética: A partir da difusão de mensagens de ódio em plataformas de mensagens e fóruns na internet.
- ☐ Discriminação racial: Por via do desprezo dos traços negroides ou indígenas dos estudantes brasileiros.
- ☐ Discriminação homofóbica: Em função da identidade de género assumida (ou presumida) por estudantes brasileiros.
- ☐ Discriminação de género: direcionada às estudantes do sexo feminino em função dos estereótipos fomentados em torno da mulher brasileira na sociedade portuguesa.
- ☐ Discriminação económica: A partir da premissa de inferioridade de poder de compra e qualidade de vida.
- ☐ Discriminação linguística: Por meio do desprezo da variante brasileira na sua forma de escrever e falar em contexto escolar.

Identifique, no *continuum* abaixo, qual imagem tem sido associada ao imigrante brasileiro pela imprensa portuguesa, onde:

1 representa = senso de integração entre culturas e respeito à diversidade protagonizada pela inserção de imigrantes brasileiros;

2 representa = ideário social marcado por apatia, no qual a presença de brasileiros não altera de maneira significativa aspetos da cultura portuguesa;

3 representa = ideário de desconfiança e desintegração social, onde brasileiros são tidos como ameaça e associados à ideia de malandragem.



Roteiros para entrevistas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR ESCOLAR

EFEITOS EXTERNOS NO FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO FATORES DE MODO DA ESCOLA/	1. Você acredita que o modelo unipessoal de gestão contribui para a concentração de poderes no Diretor? 2. Na sua concepção, os agrupamentos de escolas dificultam ou facilitam a participação ativa de professores e alunos? Por quê? 3. Você observa que, de algum modo, os pais deste agrupamento valorizam os resultados dos exames nacionais como forma de ratificar/refutar o trabalho desempenhado pela escola/agrupamento? 4. Os pais apresentam exigências com relação à formação da turma na qual seus filhos estudarão tendo como foco a performance acadêmica? 5. Você acredita que os municípios têm pressionado as escolas/agrupamentos a assumir como prioridade os resultados acadêmicos? 6. Como você avalia a relação entre o município e as escolas /agrupamentos? 7. Você acredita que a transferência de competências para os municípios tem vindo a fragilizar a autonomia democrática das escolas/ agrupamentos?
PROCESSOS DE GESTÃO E LIDERANÇA ORGANIZACIONAL	8. Como você avalia o seu “estilo” de gestão? 9. Como se desenvolve a mediação de conflitos na escola/agrupamentos? 10. Quais ações são desenvolvidas com o intuito de favorecer o acolhimento, participação e aprimoramento do trabalho dos professores na organização? 11. Como se dá a participação da comunidade escolar (professores e estudantes) no processo de tomada de decisões? Poderia detalhar com exemplos?
INCLUSÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES BRASILEIROS	12. Quais as orientações do Agrupamento para a organização dos alunos imigrantes nas turmas? 13. Quais são as principais preocupações do Agrupamento relativamente à integração dos seus alunos brasileiros? 14. Quais as principais dificuldades que têm surgido relativamente à integração dos alunos brasileiros nas escolas do Agrupamento? 15. Quais os impactos da diversidade existente na sala de aula nos alunos portugueses? 16. Quais os critérios utilizados para a colocação dos alunos imigrantes (recém-chegados) nos ciclos/anos de escolaridade? 17. Quais as principais fragilidades que as escolas do Agrupamento encontram nos alunos imigrantes brasileiros? 18. Foi necessário definir medidas pedagógico-didáticas específicas para os alunos imigrantes? Quais as principais dificuldades que tem encontrado e quais os aspetos mais positivos? 19. Como caracteriza, em termos gerais, o desempenho escolar dos alunos brasileiros que frequentam as escolas do Agrupamento? 20. As famílias dos alunos que frequentam as escolas do agrupamento envolvem-se nas atividades dos seus educandos? 21. Qual a reação dos pais dos alunos não imigrantes perante a diversidade que existe na escola? 22. Existem diferenças na forma e frequência de participação entre as famílias dos alunos brasileiros e as outras? 23. Quais os grandes problemas e desafios que se colocam hoje à escola que trabalha com comunidades multiculturais? 24. Como têm tentado resolver os problemas que surgem?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES

CARACTERIZAÇÃO

1. Onde você mora?
2. Quantas/ quais pessoas vivem com você?
3. Há quanto tempo vocês estão em Portugal?
4. De onde vocês vieram do Brasil?
5. Quais foram as principais razões que fizeram vocês migrarem para Portugal?
6. Qual sua idade e ano de escolaridade?
7. Já reprovou de ano alguma vez? Quando? Por qual motivo?
8. Você tem vontade de retornar ao Brasil? Por quê?

AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

9. Você se sentiu acolhido (a) pela escola?
10. Seus professores se mostram receptivos e dispostos a te ouvir? Como tem sido suas experiências nesse sentido?
11. Quais foram as principais diferenças que sentiu em relação a escola que estudava no Brasil com a atual escola em Portugal?
12. Seus pais participam das ações que são promovidas pela escola?
13. Seus pais frequentam a escola nas ocasiões de férias e festividades, ou apenas quando convocados? Por quê?
14. Fale um pouco a respeito da infraestrutura das escolas Portuguesas. Você acredita que os espaços são bons para você estudar?

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES MIGRANTES BRASILEIROS

15. Em sua turma há mais brasileiros do que Portugueses ou a sala é bem “misturada”?
16. Como é o seu relacionamento com os estudantes Portugueses?
17. Você se sentiu acolhido pelos colegas de sua turma quando chegou nessa escola? Como foi?
18. Como é sua relação com os outros estudantes brasileiros?
19. Como é o seu ciclo de amizades na escola? Você teve facilidade em se relacionar com Portugueses e brasileiros, ou fica junto de um grupo específico?
20. Você acredita que as disciplinas das escolas portuguesas são mais difíceis ou fáceis? explique, por favor.
21. Você considera que tem dificuldade nas disciplinas? Se sim, como seus professores têm te auxiliado?
22. Você já sofreu algum tipo de problema por falar ou escrever com a “variante” brasileira? O que houve?
23. Quando estudantes brasileiros estão envolvidos em algum tipo de situação de conflito, como são tratados por professores de e diretores de turma? Você considera que são tratados de maneira justa na resolução de conflitos?
24. Você já sofreu algum tipo de discriminação por ser brasileiro? Como foi?
25. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, explique qual foi a postura da escola na resolução do problema.
26. Quais as principais vantagens e desvantagens de estudar em Portugal em relação ao Brasil?
27. Você é feliz estudando na escola onde está matriculado?
28. Você acredita que sua escola te oferece condições para conseguir boas oportunidades ao final de seus estudos?
29. Quais são seus planos para o futuro?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PAIS/RESPONSÁVEIS

CARACTERIZAÇÃO

30. Onde você mora?
31. Quantas/ quais pessoas vivem com você?
32. Há quanto tempo vocês estão em Portugal?
33. De onde vocês vieram do Brasil?
34. Quais foram as principais razões que fizeram vocês migrarem para Portugal?
35. Em relação ao trabalho, como você caracteriza sua situação atualmente?
36. Qual profissão você desempenhava no Brasil e qual desempenha atualmente?
37. Como você avalia sua qualidade de vida em Portugal?
38. Em relação ao seu poder de compra, você acredita ter mais ou menos que no Brasil? Poderia explicar?
39. Você vive de renda? Se sim, como você avalia os preços em Portugal? Como a renda afeta o seu orçamento mensal?
40. Como você avalia a relação estabelecida com o povo Português?
41. Você já sofreu algum ataque xenofóbico/discriminatório?
42. Antes de se mudar, quais eram suas principais preocupações em relação a educação de seu (sua) filho (a)?
43. Suas preocupações mudaram ou se mantiveram?
44. Você e sua família pretende continuar em Portugal ou desejam voltar ao Brasil?
45. Se deseja voltar ao Brasil, qual o seu projeto de tempo/ações para continuar em Portugal?

AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

46. Seu (sua) filho (a) já reprovou de ano alguma vez? Quando? Por qual motivo?
47. Como você avalia o relacionamento que tem com a equipe escolar Portuguesa?
48. Você se sentiu acolhido (a) pela escola de seu filho?
49. O (s) professor (es) de seu (sua) filho (a) se mostra receptivo e disposto a ouvir?
50. Quais foram as principais diferenças que sentiu em relação a escola que seu (sua) filho (a) estudava no Brasil e agora em Portugal?
51. Quais atividades a escola de seu filho (a) promove para aproximar as famílias?
52. Quais as principais diferenças e similaridades entre a escola que seu (sua) filho (a) frequentava no Brasil e a escola que frequenta em Portugal?
53. Fale um pouco a respeito da infraestrutura das escolas Portuguesas. Você acredita que influencia no desenvolvimento de seu (sua) filho (a)? Explique, por favor.

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES MIGRANTES BRASILEIROS

54. Como foi o processo de adaptação de seu (sua) filho (a) na escola Portuguesa?
55. Seu (sua) filho (a) gosta de estudar na escola onde se encontra matriculado? Por quê?
56. Como tem sido o desenvolvimento acadêmico de seu (sua) filho (a) na escola? Ele (a) apresenta dificuldade de aprendizagem?
57. Os professores têm tido um olhar atento para as dificuldades escolares que seu filho (a) tenha no conjunto de disciplinas escolares? Quais são as principais ações da escola para sanar as dificuldades escolares?
58. Como você avalia o o relacionamento de seu filho com a escola?
59. Seu (sua) filho (a) já relatou algum tipo de desconforto relacionado aos professores por conta de exercer o domínio da fala da “variante” brasileira?
60. Você considera os professores da escola de seu (sua) filho (a) justos na aplicação de regras e sanções?
61. Foi necessário recorrer à escola para denunciar algum tipo de agressão/discriminação sofrida por seu (sua) filho (a)? Se sim, como se desenvolveu a resolução da situação?
62. Qual a postura da escola em relação aos problemas que envolvem os casos de agressão/discriminação?
63. Você está satisfeito (a) com a escola de seu (sua) filho (a)?

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORES

EFEITOS DOS FATORES EXTERNOS NO MODO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA/AGRUPAMENTO	1. Você acredita que o modelo unipessoal de gestão contribui para a concentração de poderes no Diretor? 2. Na sua concepção, os agrupamentos de escolas dificultam ou facilitam a participação ativa de professores e alunos? Por quê? 3. Você observa que, de algum modo, os pais deste agrupamento valorizam os resultados dos exames nacionais como forma de ratificar/refutar o trabalho desempenhado pela escola/agrupamento? 4. Os pais apresentam exigências com relação à formação da turma na qual seus filhos estudarão tendo como foco a performance acadêmica? Como isso afeta o trabalho do professor? 5. Você acredita que os municípios têm pressionado as escolas/agrupamentos a assumir como prioridade os resultados acadêmicos? 6. Como você avalia a relação entre o município e as escolas /agrupamentos? 7. Você acredita que a transferência de competências para os municípios tem vindo a fragilizar a autonomia democrática das escolas/ agrupamentos?
PROCESSOS DE GESTÃO E LIDERANÇA ORGANIZACIONAL	8. Como você avalia o “estilo” de gestão do Diretor de sua escola/agrupamento? 9. Como se desenvolve a mediação de conflitos na escola/agrupamentos? 10. Quais ações são desenvolvidas com o intuito de favorecer o acolhimento, participação e aprimoramento do trabalho dos professores na organização? 11. Como se dá a participação da comunidade escolar (professores e estudantes) no processo de tomada de decisões? Poderia detalhar com exemplos?
INCLUSÃO DOS ESTUDANTES MIGRANTES BRASILEIROS	12. Quais as orientações do Agrupamento para a organização dos alunos imigrantes nas turmas? 13. Quais são as principais preocupações do Agrupamento relativamente à integração dos seus alunos brasileiros? 14. Quais as principais dificuldades que têm surgido relativamente à integração dos alunos brasileiros nas escolas do Agrupamento? 15. Quais os impactos da diversidade existente na sala de aula nos alunos portugueses? 16. Quais as principais fragilidades que você observa em sala de aula em relação aos estudantes brasileiros? 17. Foi necessário definir medidas pedagógico-didáticas específicas para os alunos imigrantes? Quais as principais dificuldades que tem encontrado e quais os aspetos mais positivos? 18. Como caracteriza, em termos gerais, o desempenho escolar dos alunos brasileiros em sua disciplina? 19. As famílias dos alunos que frequentam as escolas do agrupamento envolvem-se nas atividades dos seus educandos? 20. Que atividades dinamiza para envolver as famílias dos seus alunos na escola? 21. Qual a reação dos pais dos alunos não imigrantes perante a diversidade que existe na escola? 22. Existem diferenças na forma e frequência de participação entre as famílias dos alunos brasileiros e as outras? 23. Quais os grandes problemas e desafios que se colocam hoje à escola que trabalha com comunidades multiculturais? 24. Você tem ou se interessaria em ter formação no domínio da multiculturalidade?