

---

## A LIDERANÇA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS PORTUGUESAS DA COSTA LESTE DOS ESTADOS UNIDOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

---

**António V. Bento**

Universidade da Madeira  
Centro de Investigação em Educação

**Maria de Lourdes Serpa**

Lesley University, Boston, USA

### INTRODUÇÃO

As escolas comunitárias portuguesas dos Estados Unidos localizadas nas áreas de maior concentração populacional portuguesa são organizações sociais que vêm concretizando ao longo de décadas os desígnios da política educativa do governo português em relação à expansão e conservação da língua, da cultura e da história de Portugal. Esses desígnios da política educativa estão inscritos na Constituição da República (1976), na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e, sobretudo, nas sucessivas normas legislativas (Decretos-Leis e Portarias) dos sucessivos governos. As escolas comunitárias portuguesas nos Estados Unidos estruturam-se de modo análogo às escolas do espaço geográfico português.

Os grupos étnicos tentam reproduzir no seu novo ambiente as tradições, os costumes e os sistemas de organização da terra-mãe. Entre as várias formas de organização comunitária estão as "escolas étnicas", instituições educacionais com um objetivo comum fundamental: ensinar e preservar a língua e a cultura dum determinado grupo étnico. Enquanto Fishman (1966) considera aquelas escolas como o fator mais ativo na manutenção da língua na maior parte das comunidades étnicas, Bradunas e Topping (1988) descrevem-nas como manifestações formais da adaptação dos imigrantes à sociedade americana.

Contam-se aos milhares as escolas étnicas que nos Estados Unidos continuam a proporcionar uma educação alternativa e/ou suplementar a muitas crianças americanas (Fishman, 1980a) e entre esses milhares estão incluídas as cerca das sete dezenas das Escolas Oficiais Portuguesas (EOP). Com uma longa tradição histórica, as comunidades portuguesas nos Estados Unidos têm vindo a criar e a manter estas escolas há quase um século. (Bradunas & Topping, 1988).

Para muitos Luso-Americanos, as Escolas Oficiais portuguesas (EOP) representam uma simbiose natural com a língua e a cultura portuguesas e um esforço comunitário no sentido de despertar a consciência e sensibilidade das crianças para os valores culturais herdados de seus pais e avós (Bento, 1985) e de

perpetuar a sua língua, cultura e identidade no tempo e no espaço comunitário Luso-Americano.

## **AS ESCOLAS ÉTNICAS NOS ESTADOS UNIDOS**

Joshua Fishman, líder e pioneiro na investigação do Ensino Étnico refere que os Estados Unidos, como a maior nação multilíngue e multicultural não podem desprezar os milhares de escolas e as centenas de milhares de crianças que as escolas étnicas servem. Fishman (1980a:236) afirma:

Estas escolas devem ser incluídas na lista dos nossos recursos educacionais, sociais e intelectuais por razões nacionais uma vez que os Estados Unidos não podem dar-se ao luxo de ignorar seis mil escolas frequentadas por seiscentas mil crianças.

As Escolas Étnicas são escolas suplementares funcionando entre seis e dez horas por semana e entre três a cinco sessões de duas horas cada (Bradunas & Topping, 1988). De acordo com Fishman (1989), o ensino linguístico é apenas um dos múltiplos objetivos das escolas étnicas. O ensino das tradições e história dos antepassados, o despertar e desenvolver da identidade étnica, o melhoramento da comunicação entre pais e filhos e a criação de oportunidades para os membros da comunidade para trabalharem e socializarem entre si, são também objetivos de elevada importância. Deste modo, as Escolas Étnicas têm dado uma contribuição independente e importante à manutenção das línguas e culturas étnicas. Bentley (1982: 114) refere:

Para além de manterem a identidade e aumentarem a educação académica, a proficiência em duas línguas é uma vantagem num mundo cosmopolita. Nove em cada dez Americanos não sabe falar, ler ou compreender outra língua para além do Inglês. Uma educação que conduza a um alto grau de bilinguismo em Inglês e uma língua minoritária é uma mais-valia para este país.

Como todas as outras escolas étnicas, as EOP transmitem aos seus alunos níveis significativos de leitura, escrita e compreensão da língua portuguesa. Além disso, as EOP dão também ênfase à história, literatura, costumes e tradições do povo português.

## **LÍNGUA E IDENTIDADE CULTURAL**

A língua não é apenas um instrumento de comunicação. De acordo com Haugen (1974), a língua é um instrumento social que acompanha e dá existência a todas as outras instituições sociais porque a língua é a base de todas as outras instituições da sociedade. A língua é também um símbolo social e pessoal. Grosjean (1982: 177) afirma que a língua é "um símbolo social e de identidade de grupo, um emblema de pertença e solidariedade". Sendo, assim, um instrumento de comunicação, um símbolo pessoal e social, a língua é imbuída de atitudes e valores por aqueles que a usam e por aqueles que não sabem falar essa mesma língua.

Tse (1997), concluiu que os indivíduos que julgam favoravelmente o seu grupo, têm atitudes mais positivas e maior proficiência na língua desse mesmo grupo. Por outro lado, Maietta (1996), argumenta que é importante conhecer as atitudes em relação à língua nativa como uma condição essencial para a compreensão da preservação da língua assim como deste processo.

De acordo com vários investigadores (Arias, 1976; Ribeiro, 1981; Becker, 1990), as escolas americanas têm minimizado a importância e até ignorado a cultura das crianças minoritárias em vez de servirem de facilitadoras de adaptação cultural.

Na sua dissertação de mestrado sobre as atitudes e preferências dos alunos do 4º, 5º, e 6º anos em relação à leitura nas EOP, Castanho (1993) concluiu que os pais desempenham um papel importante na cultura portuguesa porquanto a mantêm viva em casa através da comunicação oral. A dissertação de mestrado "*Luso descendentes nos Estados Unidos: A escola portuguesa de Hartford*" (Galo, 1997) teve como objetivos fundamentais verificar o interesse dos alunos pela língua e cultura portuguesas e determinar os fatores que causam esse interesse. Os resultados mostraram que a intensidade desse interesse dependia em grande medida dos jovens, pais, escolas e comunidade.

Investigando o papel da escola pública na formação da identidade étnica dos alunos portugueses que frequentavam uma escola urbana na Nova Inglaterra, Becker (1990: 54) constatou a existência duma discrepância entre as normas explícitas da política educativa e as práticas dos responsáveis educativos: "Os alunos portugueses entraram na escola pública com sentimentos de orgulho étnico e saíram com ideias de inferioridade e vergonha".

Finalmente, um outro estudo (Nunes, s.d.), conduzido no seio da comunidade Luso-Canadiana concluiu que: a) a perda da língua e cultura portuguesas, particularmente nas camadas jovens, é exacerbada pela falta de promoção governamental no apoio a atividades culturais e linguísticas e b) a existência de fortes sentimentos de dualidade cultural entre os jovens portugueses.

A identificação cultural é muito importante para a realização pessoal e social do indivíduo minoritário e do grupo a que pertence; toda a pessoa humana é incompleta se não estiver embebida numa cultura específica. (Cushman, 1990).

## **ESCOLAS COMUNITÁRIAS PORTUGUESAS NA COSTA LESTE DOS ESTADOS UNIDOS**

De acordo com dados recolhidos por Castanho (2010) haverá nos Estados Unidos 65 escolas comunitárias portuguesas distribuídas por 13 estados com 3.286 alunos e 210 docentes. No estado de Massachusetts há 9 escolas e em Rhode Island há 5.

No estado de **Massachusetts** existem as seguintes escolas comunitárias portuguesas:

Escola Oficial Portuguesa de Cambridge e Somerville

Escola Portuguesa de Hudson  
Escola Portuguesa de Ludlow  
Escola Portuguesa de Milford  
Escola Oficial Portuguesa de Peabody  
Portuguese United for Education (em New Bedford)  
Escola Portuguesa da Casa da Saudade (em New Bedford)  
Escola Oficializada Portuguesa de Fall River  
Escola Portuguesa de Taunton

No estado de **Rhode Island** as escolas comunitárias portuguesas são as seguintes:

Escola Portuguesa do Clube Juventude Lusitana (em Central Falls)  
Escola Portuguesa de Pawtucket  
Escola Oficial Portuguesa de East Providence  
Escola Oficializada Portuguesa de Bristol  
Escola Portuguesa de Cranston

## **METODOLOGIA**

Para a recolha adicional de dados, foi utilizado o questionário *Leadership Practices Inventory* de Kouzes e Posner (2002), um instrumento de 30 itens que avalia as práticas de liderança e os distribui em cinco grandes áreas assim definidas:

- **Modelar o caminho:** Liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais; dar o exemplo, ser o modelo de comportamento que se espera dos outros; alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e ação individual direta.
- **Inspirar uma visão partilhada:** Ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atrativas para toda a organização; envolver os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores.
- **Desafiar o processo:** Reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adotados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros.
- **Habilitar os outros a agir:** Promover a colaboração de todos, fomentando objetivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discricção; utilizar a palavra «nós».
- **Encorajar a vontade:** Reconhecer as contribuições, através da apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

O LPI consiste em 30 afirmações dispostas em seis conjuntos de afirmações para medir cada uma das cinco práticas de líderes exemplares. Cada afirmação tem uma pontuação de cinco pontos numa escala tipo *Likert* (1 - Nunca, 2 - Ocasionalmente, 3 - Algumas vezes, 4 - Muitas vezes e 5 - Frequentemente) (Kouzes e Posner, 2002). Com esta escala, os inquiridos indicaram a frequência com que praticavam as ações descritas em cada uma das afirmações.

Realizámos quatro entrevistas semiestruturadas a quatro diretores de escolas (duas em Massachusetts e duas em Rhode Island).

## RESULTADOS

A análise dos resultados dos questionários de liderança (LPI) indicou que os diretores das escolas estudadas têm um estilo de liderança proactivo e servidor na condução da gestão das escolas. As cinco práticas de liderança são elevadamente praticadas pelos diretores daquelas escolas, sobrelevando-se as práticas de *"Habilitar os outros a agir"* (média = 29) e *"Encorajar a vontade."* (média = 28,5). As outras práticas de liderança obtiveram médias bastante elevadas – *"Inspirar uma visão partilhada"* (28,1), *"Modelar o caminho"* (27,6) e *"Desafiar o processo"* (27,1).

A análise de conteúdo das quatro entrevistas permitiu que chegássemos às seguintes conclusões nas várias categorias:

**Liderança e tomada de decisão:** Os entrevistados exercem uma liderança de tipo colegial, colaborativa, democrática, voluntarista e agregadora dos valores pessoais. Afirmou um entrevistado: *"O líder tem de perceber que os outros também são líderes individuais; a escola não é a escola do Professor X, é a nossa escola, de todos; é o corpo docente, a totalidade que merece a distinção"* (E1). No mesmo sentido, referiu um outro participante: *"O que eu digo aos professores é que aqui todos estamos em pé de igualdade (...) peço sempre colaboração dos meus colegas; nenhuma decisão é tomada sem ser articulada entre nós e com os pais também"* (E4). Um outro participante, asseverou: *"É muito importante que a escola funcione com muito sucesso, ou seja, que as crianças estejam a aprender Português, é para isso que cá estão, que se sintam protegidas, amadas, respeitadas; e, não só os alunos mas também os professores e a comissão escolar"* (E3).

**Qualidades do Diretor:** Os participantes referiram que um líder numa escola comunitária portuguesa deve ter certos atributos tais como, sentido de equilíbrio, capacidade de iniciativa, organização e solidariedade, profundo conhecimento da língua e cultura portuguesas e sensibilidade para as necessidades da comunidade educativa e dos *"pais que são os pilares das escolas portuguesas"* (E4).

O primeiro entrevistado (E1) afirmou que *"O Diretor é um marco, o fiel da balança, o garante da coesão e até da disciplina, de tudo o se faz na escola"*.

**Apoio de Portugal:** Os entrevistados referiram que o apoio de Portugal tem sido inexistente e mesmo nulo, em termos financeiros. Tem havido alguma colaboração com a cedência de manuais escolares a algumas escolas, embora esses materiais manifestem desadequação à realidade dos alunos das escolas na

atualidade; A Coordenação, sediada em Washington, está longe das comunidades tanto geográfica como pedagogicamente. Afirmou o participante (E4): “*Não há e não estamos à espera de receber cheques de Portugal mas há outros apoios que não exigem grandes investimentos: feitura de currículos, matérias pensadas com a nossa opinião, pessoas que trabalham aqui no terreno, e colocar todos na mesma página.*”

## CONCLUSÕES

As escolas comunitárias portuguesas são organizações enraizadas nas suas comunidades que se debatem, na atualidade, com vários desafios. São lideradas por pessoas com grande espírito de serviço e dedicação ao ensino da língua e cultura portuguesas aos descendentes dos portugueses. Esperam de Portugal e da Coordenação, apoio e orientação (não tanto apoio financeiro) na elaboração de materiais adequados à realidade dos discentes (trata-se de ensinar a terceira geração e não mais a segunda) nomeadamente, meios audiovisuais que demonstrem os usos e costumes das várias regiões de Portugal (E3).

A falta de comunicação entre as várias escolas portuguesas é notória. Não tem havido reuniões com a Coordenação nem com o Adjunto. Afirmou uma entrevistada (E4) “*Não há e não estamos à espera de receber cheques de Portugal mas há outros apoios que não exigem grandes investimentos: Feitura de currículos, materiais pensados com a nossa opinião (...).*”

Seria também importante que as expetativas das escolas em relação à missão da Coordenação do Português nos Estados Unidos fossem clarificadas. Talvez as prioridades da missão da Coordenação sejam outras, divergentes das expetativas que as escolas comunitárias possuem.

Para finalizar, o Estado português deve estar atento às necessidades das escolas comunitárias portuguesas pois que “... é obrigação moral de Portugal apoiar as situações de ensino integrado, bem como as escolas comunitárias com ensino de qualidade, pois de todos precisamos para dignificar a língua portuguesa no estrangeiro” (Castanho, 2010: 61).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. (1976). *Bicultural Approach to the Issue of Self-Concept Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford, CA: Stanford University.
- Becker, A. (1990). The role of the school in the maintenance and change of ethnic group affiliation. *Human Organization*, 49 (1), 48-55.
- Bento, A. (1985, 12 de Novembro). A Educação: Da família à escola. A importância da escola e a influência dos professores. *O Jornal*, pp. 12- 21.
- Bradunas, E. & Topping, B. (Eds.). (1988). *Ethnic heritage and language schools in America*. Washington, DC: Library of Congress.
- Bentley, J. (1982). *American immigration today*. New York: Julian Messner

- Castanho, M. (1993). *Reading: students' attitudes and interests in fourth, fifth, and sixth graders in official Portuguese schools in the USA*. Unpublished master's thesis. Cambridge: Lesley College.
- Castanho, M. (2010). *O Português no roteiro das línguas Europeias mais ensinadas nos EUA: A ação da Conselheira de Ensino em Washington DC*. Cambridge, MA: Portuguese Language Institute.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45 (April), 599-611.
- Fishman, J. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. & Marckman, B. (1979). *The ethnic mother tongue school in the United States: assumptions, findings and directory*. New York: Yeshiva University.
- Fishman, J. (1980a). Ethnic community mother tongue schools in the U.S.A.: Dynamics and distributions. *International Migration Review*, 14, (2), 235-247.
- Fishman, J. (1980b). Minority language maintenance and the heritage mother tongue school. *Modern Language Journal*, 64, 167-173.
- Fishman, J. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: perspectives on language and ethnicity*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Galo, A. (1997). *Jovens Luso-descendentes nos USA: A Escola Portuguesa de Hartford*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Community Press.
- Haugen, E. (1974). *Bilingualism in America: a bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2002). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations* (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Maietta, S. (1996). *Patterns of language attitudes and language use: A study of New Mexican adolescents*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 708)
- Nunes, F. (n.d.). *Portuguese-Canadians from sea to sea: A national needs assessment*. Toronto: Portuguese Canadian National Congress.
- Ribeiro, J. (1981). *Cultural, social, and psychological factors related to academic success of Portuguese immigrant youth*. Published dissertation. Boston: Boston College.
- Tse, L. (1997). Affecting affect: The impact of ethnic language programs on student attitudes. *The Canadian Modern Language Review - La Revue canadienne des langues vivantes*, 53, (4), 705-728.

### Como referir este artigo:

Bento, A. & Serpa, M. (2013). A liderança das escolas comunitárias Portuguesas da costa leste dos Estados Unidos e as políticas de educação: Um estudo de caso múltiplo. In A. Mendonça (Org.). *O Futuro da escola Pública* (pp. 108-114). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-97490-4-7).