

A RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR PORTUGUÊS NA SUÍÇA *

María José Metello de Seixas **

Enviado como mediador e «missionário» linguístico por uma instituição monolíngue junto de alunos bilingues, o professor de Língua e Cultura portuguesas na Suíça encontra-se numa encruzilhada de tensões de que é também alvo. A sua situação de deslocamento presta-se a julgamentos sociais ambíguos, tanto por parte dos alunos e seus pais como dos representantes da sua instituição de tutela. Este artigo tenta esboçar a rede de relações institucionais e interpessoais a que o professor no estrangeiro deverá responder, ao mesmo tempo que reconstrói uma identidade profissional em que a dimensão de conservação, sobretudo linguística, se opõe à mudança implícita na situação de deslocamento que é a sua.

1. Introdução

O ensino complementar português no estrangeiro é um subsistema do ensino oficial integrado na escolaridade básica¹ e de que, em Portugal se tem pouco ou nenhum conhecimento. Designado oficialmente por Cursos de Língua e Cultura portuguesas (CLCP), ou, familiarmente, por *escola portuguesa*, abrange os nove anos da escolaridade obrigatória e tem por objectivo a escolarização em

* Este artigo é a tradução reformulada da comunicação apresentada sob o mesmo título no Colóquio *Pratiques Sociales et Médiations Symboliques – Perspective transdisciplinaire sur l'interaction*, Université de Neuchâtel, 16-18 Março de 1993.

** Professora de Língua e Cultura Portuguesas nos cantões de Vaud e Genebra, Suíça.

¹ Cf. nota no fim do artigo para o quadro legal.

português das crianças migrantes² frequentando a instituição do país de residência. Esta escolarização em português restringe-se ao ensino da Língua e da Cultura (que aqui designa sobretudo conhecimentos formais de História e Geografia portuguesas): deverá completar o currículo estrangeiro e ainda possibilitar, em caso de regresso, a sua equivalência à escolaridade portuguesa.

Os estudiosos portugueses que se têm debruçado sobre a problemática da emigração pertencem quase todos à área da Sociologia e da Antropologia. Alguns linguistas fazem breves levantamentos dos dialectos criados pelas comunidades portuguesas nos diferentes países de imigração (Dias, 1989) ou abordam o bilinguismo de portugueses no estrangeiro dum ponto de vista holístico (Carreira, 1990 a) e b). No campo da Educação, porém, é forçoso verificar um amplo silêncio – os responsáveis institucionais dirigem, dos seus gabinetes em Lisboa e nas Embaixadas, uma acção que cada vez é mais encarada como excessivamente dispendiosa e pouco ou nada geradora de prestígio; e os seus agentes no terreno tentam resolver, em regra, individualmente e de forma obrigatoriamente diversa, os múltiplos problemas que este ensino implica. Seriam os professores, de facto, os primeiros a poder testemunhar para além da comunicação de dados factuais e de impressões pessoais. Mas é verdade, também, que os que têm a coragem de se lançar numa formação ou pesquisa profissional, para além do seu horário de 22 horas lectivas, raramente aproveitam esta experiência. Procuram qualificações de prestígio certo que lhes garantam uma promoção segura na carreira. Remete-se assim, viciosamente, o ensino dos emigrados para os emigrados, reforçando a minorização que é a marca da migração dos grupos ditos menos desenvolvidos.

Numa tentativa de reunir e articular métodos e áreas de estudo tradicionalmente distribuídos pelas Didácticas das Línguas Materna/Estrangeiras (LM/LE), pela Sociologia (nomeadamente da Educação e das Migrações), pela Antropologia e pela Linguística, tenho vindo a tentar organizar teoricamente uma expe-

² O público-alvo destes Cursos tanto pode ser originário de Portugal como ter nascido no estrangeiro. São também diversos os tempos de escolarização portuguesa desses alunos. A designação *crianças migrantes* refere-se aqui mais a um estatuto identificatório que a uma deslocação real para o estrangeiro, praticando esses alunos, com maior ou menor adesão, uma cultura onde coexistem e se reconstróem real e simbolicamente as línguas, os hábitos e os espaços. Sobre este assunto, cf. Seixas, 1991 e em publicação.

riência profissional de mais de dez anos. Este artigo é sobretudo devedor às construções conceptuais da Sociolinguística e refere-se, implicitamente, aos conceitos de *repertório verbal*, isto é, *o conjunto dos códigos de comunicação conhecidos por cada indivíduo [sendo cada código numerado por ordem de aquisição: L1, L2, L3..]* (Gumperz, 1966), de *bilinguismo*³ e *discurso bilingue*⁴ (Grosjean, 1981 e 1984, Hammers e Blanc, 1983, Lüdi e Py, 1986 e 1994). O quadro «interno» das interacções verbais na aula não será evocado senão muito rapidamente, na análise das relações Professor – Aluno. Não é minha intenção fazer aqui um estudo das relações pedagógicas no quadro do ensino português no estrangeiro, mas esboçar as linhas directrizes do perfil específico do professor dele encarregado.

Resta-me apelar à compreensão dos leitores que estranharão talvez a ausência de referências a trabalhos publicados e/ou discutidos em Portugal. A comunicação e a informação actualizada são difíceis para quem não pode manter uma presença nas escolas, universidades e livrarias portuguesas desde 1980. No melhor dos casos, obtém-se uma resposta ao fim de vários meses, sendo ainda aqui o silêncio de regra. Se este artigo suscitar críticas, interrogações ou comentários, ter-se-á atingido um primeiro objectivo: chamar a atenção para um campo de trabalho inexplorado e revelador de problemas e trajectos no interior da educação portuguesa.

2. Breve retrato do professor português no estrangeiro

Podemos definir o professor português no estrangeiro (PPE) como **bilingue, professor de Língua Materna (LM) e em situação de deslocamento**.

³ Grosjean considera o bilingue como alguém que «não é dois monolíngues mas um todo que tem a sua própria competência linguística e que deve por isso ser analisado como tal. A fazer-se uma comparação entre monolíngues e bilingues, deverá esta incidir sobre o nível das respectivas competências comunicativas e não sobre o nível de [competência] numa ou noutra língua» (1984: 20).

⁴ Lüdi e Py definem assim o discurso bilingue: «negativamente: não há nenhum factor que torne necessário o emprego exclusivo de uma ou outra língua [...] positivamente: a constelação dos traços situacionais é interpretada de tal forma que uma mistura de línguas é, na ocorrência, ressentida como apropriada» (1986:139).

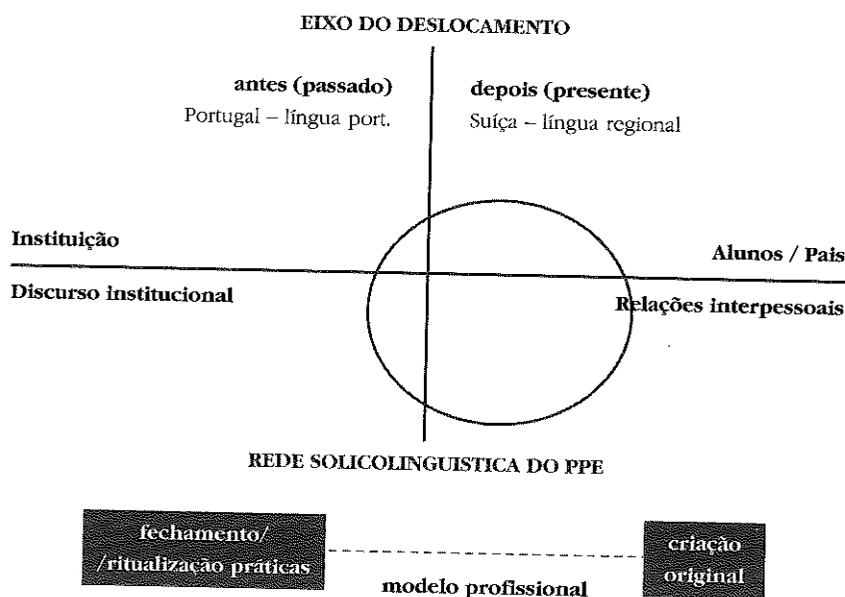
Recrutado por concurso à sua escola em Portugal, deve pertencer ao quadro de nomeação definitiva. Beneficia duma experiência pedagógica importante, já que o tempo de serviço é um dos critérios decisivos para o seu recrutamento. A bilinguagem é um dos factores prioritários. Se insisto sobre este ponto e sobre o seu carácter anterior à deslocação para o estrangeiro é porque ele me aparece como indispensável para a apreciação das relações que serão estabelecidas entre o docente e os seus interlocutores na Suíça.

O PPE trabalha em horário dito «diferido» ou «paralelo», isto é, fora dos dias e horas habituais da escola suíça, salvo alguns casos excepcionais. O seu contacto com o corpo docente e a instituição escolar do país de residência é mínimo ou limitado, a maior parte das vezes, ao porteiro do edifício onde ensina. Para os representantes da educação suíça, a sua existência está muito próxima da invisibilidade física e pedagógica.

O quadro do deslocamento não lhe é forçosamente desconhecido. Dado o sistema de colocação dos professores em Portugal, o PPE experimentou certamente em tempos mais ou menos recentes as consequências da separação do meio familiar e sócio-geográfico sobre o seu comportamento profissional. Caracterizando esta situação, Cavaco (1990) comenta que «o único território seguro, e que então avulta, é o do conhecimento que se domina, o controlo do saber onde se podem encontrar recursos para valorizar a função. Assim como os manuais se tornam nas armas que há que saber dominar no dia a dia, o curso que se possui transforma-se num castelo defensivo. As muralhas do conhecimento permitem o refúgio mas conduzem ao isolamento. [...] Uma atitude ritualista, de cumprimento minucioso dos programas, pode ser a resposta para uma ansiedade gerada pelas condições de trabalho e que não foi superada de outra maneira.» (1990: 131). Concluindo que, nesta situação de deslocamento, «o modelar da identidade profissional faz-se na prática, na resposta directa às situações, e tende a cristalizar-se em hábitos e rotinas, em cepticismo e fechamento se as pessoas não encontrarem espaço para reflectir sobre as suas experiências e procurar caminhos alternativos. [...] Os mecanismos de participação encontram-se amortecidos, esvaziados de sentido e de oportunidade, *as redes de comunicação apresentam rupturas que conduzem a enquistamentos autistas e a atitudes defensivas, de carácter redutor.*» (1990: 133; sublinhado meu). É evidente que uma vez no estrangeiro, o PPE pode reactivar uma ten-

dência para comportamentos próximos destes. A mobilização cognitiva provocada pela recategorização da realidade, inerente a toda a emigração (Schutz, 1944/1987), inclui inevitavelmente o recurso a conhecimentos obtidos em situações similares. Devemos, no entanto, considerar outros elementos construtores, a começar pelo carácter voluntário do deslocamento. É preciso também ter em conta o percurso profissional até ao momento da partida para a Suíça e o peso da experiência entretanto adquirida, talvez em condições mais estáveis. Resta que, apesar de todas as variantes possíveis, o risco de regresso a uma atitude defensiva está sempre presente. Tudo dependerá da qualidade da solução encontrada em resposta a uma tensão permanente entre a imagem institucional e a prática social, prática esta obrigatoriamente ligada às relações estabelecidas com os alunos.

Tentando esquematizar:



– o eixo vertical significa a dupla divisão espaço-tempo trazida pelo deslocamento; marca também uma relação funcional entre as línguas utilizadas maioritariamente em cada país/região. Ver-se-á adiante que a passagem

simbólica ou real de um para outro espaço implica, para o PPE, a observação mais estrita das regras de escolha de código que para outros bilíngues;

- o eixo horizontal estabelece um *continuum* entre dois pólos: o discurso da instituição de tutela do PPE (situada no espaço português real e simbólico - a Embaixada) e a sua relação com os alunos e seus pais, na Suíça.

Na encruzilhada entre estes dois eixos, e estabelecendo a ligação entre os dois pólos horizontais, encontra-se a rede sociolinguística de cada PPE. Não tive, até à data, a possibilidade de verificar empiricamente a extensão e a constituição geral das redes sociolinguísticas dos professores portugueses na Suíça. Mas penso não errar ao avançar que aqui, mais que em Portugal, os alunos têm um peso indubitavelmente significativo e durável. Quero dizer que, contrariamente a outras categorias de interactores que podem ser mais móveis e variáveis, a categoria *alunos portugueses* se mantém aqui obrigatoriamente. Estes contactos quotidianos, que podem ir de 3h a 9h por dia, cinco a seis vezes por semana, são o referente inevitável de toda a sua actividade profissional e uma das fontes mais férteis das suas representações sobre os emigrantes portugueses. Por sua vez, estas representações, mais ou menos devedoras dos estereótipos portugueses sobre a emigração e os seus actores, contribuirão, segundo a interpretação individual, para o reforço destes ou para a sua transformação. Estas interacções quotidianas activam também um outro nível de representações: as que respeitam ao aluno proveniente de camadas populares e/ou em situação de insucesso escolar. Segundo a sua experiência pessoal, o PPE terá tido em Portugal um contacto mais ou menos intenso com este tipo de alunos. A sua pedagogia integrou inevitavelmente esta experiência e também isto irá constituir um fundo cognitivo de recurso para a sua prática social no estrangeiro. Seja como for, o peso das interacções com os alunos e a interpretação das representações a eles ligadas serão determinantes para a redefinição que o PPE fará da sua identidade social e profissional.

A rede relacional compreende também, evidentemente, os interlocutores institucionais e outros, não forçosamente ligados ao meio profissional: vizinhos, conhecimentos travados na Suíça, eventualmente membros da família que o tenham acompanhado. No que se refere às línguas utilizadas nesta rede, pode

aperceber-me do enorme peso da L1 – a sua LM e o objecto do seu ensino. Não posso, porém, quantificar por ora este factor, que me aparece, aliás, co-determinante nesta problemática. No entanto, uma investigação anterior (Seixas, 1991) forneceu-me alguns elementos para formular uma hipótese de partida para a análise aqui exposta:

- a reconstrução identitária do PPE far-se-á conforme as posições escolhidas no eixo horizontal. Pode supor-se que quanto mais esta posição se encontrar próxima do *discurso institucional*, mais a sua prática e reconstrução de identidade se aproximarão do modelo descrito por Cavaco, isto é, do «enquistamento e ritualização das práticas». Inversamente, quanto mais o PPE privilegiar o pólo *relações com os alunos*, mais será levado a verdadeiramente re-construir a sua identidade, no sentido em que a elaboração dos dados obtidos depois do deslocamento em interacção com o fundo cognitivo já constituído conduzirão a uma criação original.

Os termos desta formulação podem deixar entrever uma situação simples, onde a evidência seria a oposição país de origem vs. país de colocação, ou antigo vs. novo. Nada mais falso. A imbricação dos factores que presidem ao estabelecimento das relações com os alunos, com a instituição, com a comunidade migrante – aqui representada sobretudo pelos pais dos alunos, organizada ou individualmente – ou ainda, mesmo que indirectamente, com a instituição escolar suíça, introduzem variáveis mais ou menos decisivas nesta construção. Cada docente deverá geri-las segundo as suas ideologias e os diferentes quadros das suas práticas sociais. É desta meada de fios diversos que me proponho agora mostrar alguns nós.

3. O discurso institucional: a missão do PPE

A tarefa cometida ao PPE tem todos os atributos de uma *missão*, pois que implica: um *deslocamento*, devido ao envio (*missio*) pela instituição de tutela, neste caso o Departamento de Educação Básica, Núcleo de Ensino Português no Estrangeiro; uma *mediação*: manter os laços linguísticos e afectivos com o modelo institucional oferecido como representação do país de origem; e uma *conservação*, que se manifestará no esforço de impedir a «deriva» da língua

materna / língua de origem (LM/LO) no quadro específico da migração, funcionando este todo no quadro de uma ideologia⁵.

Muito brevemente, caracterizaria esta missão situando-a numa encruzilhada cultural e linguística marcada por oposições:

Ao nível da mediação, para começar. Entre o país de origem e o de colocação, o PPE coloca-se claramente como um mediador. Enviado oficial do primeiro, a sua acção deve exercer-se sobre os descendentes de uma comunidade de co-cidadãos que vive no segundo, e cujas principais reivindicações são o ensino da LM aos seus filhos e uma maior intervenção cívica no país de origem (Cf. Oriol, 1984: vol.I, Ch. II)⁶. Análise, porém, com precaução, o envio do PPE junto dos emigrantes portugueses. A sua presença não é um dom, mas o sinal de um controlo simbólico. Ele vem significar que o país de origem não aceitará integrar um aluno qualquer na sua escola – símbolo por excelência da sociedade alargada. As exigências normativas, pela constante correcção da palavra e dos comportamentos, as dificuldades importantes que presidem à organização dos CLCP, o esforço suplementar que é exigido aos alunos que os seguem – sobrecarga horária e/ou importância das deslocações necessárias para a sua frequência – lá estão para lembrar que *este ensino é um crivo* : ao apresentar-se, por princípio, como uma oportunidade de sucesso (em Portugal e na Suíça) é também muito frequentemente um meio de dissuasão, logo, de selecção. Basta lembrar, como ilustração desta função insuspeitada, que só 20 a 30% da população escolar portuguesa na Suíça frequenta os CLCP. Por outro lado, confirmando a alteridade deste grupo em relação ao modelo de aluno-tipo, os recenseamentos dos grupos étnicos presentes nas escolas em Portugal assinalam, entre os ciganos e as diferentes comunidades africanas, os ex-emigrados.

⁵ Podemos, certamente, dizer quase o mesmo do serviço docente oficial em geral. O que nos leva a reconhecer, uma vez mais, o efeito de lupa que a reflexão sobre os problemas das migrações e do bilinguismo, como sobre todas as situações extra-ordinárias, traz à generalidade do campo em que esta reflexão se situa. Mas o facto de a tarefa do PPE se desenrolar num isolamento social e profissional marcante, e o seu carácter institucional específico implicam também recursos individuais importantes e soluções mais diversificadas que as que se podem encontrar em estudos realizados sobre a vida e prática dos professores nos seus países de origem.

⁶ Não comentarei aqui o carácter simbólico destas reivindicações, limitando-me a sublinhar o que revelam de tensão de contacto entre o grupo de emigrantes e a sociedade de origem.

Assim, pela sua presença, aliás reclamada pelos próprios emigrantes, o PPE vem dizer o desvio cultural e linguístico da comunidade emigrada, e por ela mais ou menos explicitamente reconhecido⁷. O esforço de normalização representado pelas práticas escolares deixa entrever que a (re)integração, próxima ou distante, deverá ser merecida, e será a criança/adolescente proveniente da migração que deverá resgatar a «falta» dos pais. Estes, ao abandonar o país, e ao adoptar traços linguísticos e culturais considerados como desviantes, passaram a endossar a face do estrangeiro, do intruso, quando não do invasor para os membros da sua sociedade original.

Deve também notar-se que todo este processo de «reconquista» ou de «reconversão» se passa em circuito fechado: ao mesmo tempo que dele recebe a justificação do seu deslocamento ex-fronteiras, a mediação do PPE exerce-se entre o país de origem e os seus emigrantes sob o signo de uma legitimação que não tem outro referente senão as normas sociais do modelo oficial português⁸.

Também o deslocamento do PPE se deve ler numa ambivalência semântica: não pode ser assimilado ao dos emigrantes, mas recebe dele a sua razão de ser; por outro lado, o PPE pode ser percebido como «mais um emigrante» e isto não só pela sociedade de residência. Este exemplo ilustra-o bem: *Uma profesora contou-me um dia, escandalizadíssima, que uma das suas alunas lhe propusera, muito amavelmente, que substituísse uma amiga da sua mãe, empregada de limpeza no hospital, e que abandonava o emprego temporariamente.* Este sentimento de perda de uma identidade social que como Cavaco (1990) mostrou, tanto custa a estabelecer, desperta inevitavelmente uma atitude de dis-

⁷ Cf. Camilleri, 1982. No caso específico das comunidades migrantes, vários são os autores que definiram a sua diversidade cultural relativamente à sociedade de origem bem como à de residência, como uma terceira via, «uma espécie de neo-cultura que se elaborou e se elabora no contexto particular da imigração» (Moreau, 1987). A este respeito Gumperz fala de «nova-etnicidade», adiantando que «a identidade social e a etnicidade são em grande parte produzidas e reproduzidas pela linguagem» (1989: 11-14).

⁸ A este respeito, cf. Dabène, 1989. É notável que as circunstâncias que presidem à implementação dos CLCP na Suíça não permitam senão muito parcialmente a verificação das funções que esta autora lhes atribui: de acolhimento, de estruturação e de legitimação. Para uma análise mais detalhada, cf. Seixas (1991: Ch. VII).

tanciamento e de defesa em relação aos emigrantes, e que estes dificilmente compreendem. Pois o mesmo deslocamento não é, afinal, considerado como diferente senão pelo PPE e pela sua instituição de tutela.

O que é necessário sublinhar agora é que o deslocamento do PPE obedece a regras institucionais claras: **não deve integrar-se no grupo de emigrantes enquanto migrante**, e isto, mesmo que seja esta a estratégia que pode parecer-lhe mais apropriada para o cumprimento da sua missão. **E não deve, também, integrar-se na sociedade do país de colocação.** É um funcionário do Estado e a sua lealdade social e linguística não pode ser posta em dúvida. Prevêem-se, aliás, medidas de inspecção e avaliação para verificar da incorruptibilidade da sua palavra e do seu comportamento profissional, e prevenir os efeitos de uma «contaminação» pelos dois grupos.

Desta dupla exigência institucional, que não creio, aliás, inocente, nasce frequentemente um sentimento de isolamento que pode favorecer a dimensão de conservação como uma dominante pesada nas práticas sociais e na reconstrução identitária do PPE. A negligência da sua observação, nomeadamente no plano da língua, pode dar azo a sanções graves, entre as quais a revocação. A conservação manifesta-se, assim, e desde logo, por uma vigilância constante da língua – não só a dos outros, mas sobretudo a sua.

Não é, aliás, uma situação exclusiva. Tim Murphey (1989) pôs a claro o trabalho de reestruturação da LM dos professores ingleses no estrangeiro, citando um artigo que se intitulava: «Local language interference in the speech of English-speaking ex-patriates; or native speakers, mind your *own* English». No entanto, a diferença entre a situação dos PPE e a dos docentes ingleses é importante: situa-se ela no estatuto da língua ensinada. Segundo a análise de Chombart de Lauwe (1987), o professor inglês seria o representante de uma cultura dominante, e a sua actividade poderia ser classificada como pertencente ao domínio das *transferências*. O PPE, pelo contrário, estaria no campo das culturas dominadas e pertenceria à área da *imigração*. Esta distinção estatutária não fará, evidentemente, senão reforçar o esforço de conservação do PPE. E para um mesmo fenómeno, será diferente a leitura: enquanto se verá mais facilmente no professor inglês, praticando uma variedade «estrangeirada» da sua LM, uma atitude de aproximação da língua do aluno ou de qualquer outro interlocutor alófono, no caso do professor português, esta mesma atitude será interpretada

muito mais severamente, como uma perda das suas competências linguísticas e um sintoma de «contaminação» ou de «degenerescência» do seu saber.

Aliás, todo o peso dado pela instituição à dimensão de conservação é constantemente retomado no discurso dos professores e de um número importante de pais. Para lhe responder, sem pôr em causa a indispensável base de compreensão e solidariedade para com os seus interlocutores exigida pela missão de mediador, o PPE deverá iniciar um percurso pessoal de reconstrução das suas práticas, e, conseqüentemente, da sua identidade profissional. Este processo, sob o signo de um equilíbrio instável e de uma permanente avaliação, desenrolar-se-á prioritariamente no campo linguístico.

4. A reconstrução da identidade profissional

O professor de português na Suíça, sendo bilingue e mais ou menos competente na língua da sua região de residência, pelo facto de se encontrar em situação de imersão linguística aumentará os seus conhecimentos de francês/alemão (embora este último caso se apresente frequentemente como problemático devido à presença dos dialectos alemânicos). Posto em interacção com outros bilingues que partilham um repertório verbal semelhante – os alunos e seus pais, mas também e sobretudo os seus pares – o PPE deverá, porém, desactivar a sua L2 durante a conversa embora o mesmo não ocorra com os seus interlocutores migrantes. É verificável que mesmo os empréstimos que seriam considerados em Portugal como marcas de cultura (letrada) ou traços de moda serão aqui interpretados muito diversamente. A escolha de código deverá fazer-se prioritariamente em presença do factor *nacionalidade* e este comportamento é não só aquele para que a instituição o remete mas também o que os outros actores esperam dele, uma vez conhecida a sua identidade e isto seja qual for a natureza e o quadro da interacção. Estamos assim perante o que Lüdi (1984) chama *a escolha pré-codificada*. Por outras palavras:

- enquanto que tudo na sua situação parece conjugar-se para favorecer a prática de discursos bilingues, o PPE vê-se mergulhado, pela força da sua imagem institucional, em interacções que se poderiam caricaturar como sendo de monolingüismo ditatorial?

É constatável, no entanto, que os professores portugueses podem aproveitar a variedade das situações conversacionais para utilizar as suas competências em L2, assim como as dos seus interlocutores. E isto, justamente, com os alunos, ou seja, aqueles com quem são supostos manter as interações monolíngues mais estritas. Dito isto, deve ter-se em conta que esta entorse às normas institucionais nunca se pratica sem inquietação. Mesmo a coberto de explicações ou de traduções como estratégias didáticas, o recurso à L2 pelo PPE em interação com um lusófono, não é livre. O professor no estrangeiro é o refém da sua LM e só numa intimidade muito fechada ousará a utilização livre do discurso bilingue – com os filhos, por exemplo – não sem chamadas de atenção frequentes ou justificações diversas. Esta invasão da esfera do discurso privado pelo discurso institucional é certamente um dos traços marcantes da situação sociolinguística do PPE na Suíça.

Por outro lado, o facto de o seu papel de mediador passar essencialmente pela língua e de esta ser a sua LM e a dos seus interlocutores migrantes adultos bem como de uma percentagem importante dos seus alunos; o facto, ainda, de a mesma língua ser o objecto da sua prática profissional e de em torno dela se cristalizarem os sentimentos de lealdade e de traição, de pertença ou de exclusão, de identificação ou de rejeição, toda esta convergência de factores a carrega de um pesado simbolismo. Para o PPE, a multiplicidade dos papéis desempenhados pela sua L1 e o efeito de espelho que tal cria sobre as outras línguas do seu repertório desdobram-se nele de forma quase obsessiva. É neste quadro subjectivo que se inscreverá a construção das suas relações com os alunos.

5. A relação Professor – Aluno

Na problemática presente, os CLCP aparecem como a mediação simbólica que coordenará a construção das relações entre os dois actores e as suas novas identidades respectivas. As interações Professor-Aluno passam-se aqui no qua-

⁹ Myers-Scotton confirma esta análise ao comentar que a alternância de códigos como uma escolha não marcada não se verifica quando «os códigos em presença simbolizam grupos sociais em conflito ou competição uns com os outros» (1990: 6).

dro conversacional da aula, onde o PPE endossa a figura canónica do detentor e distribuidor da palavra. Além disso, dado o repertório verbal comum, detém ainda o poder virtual da escolha de código.

No entanto, esta situação encaixa-se numa moldura mais larga, que modificará consideravelmente o seu desenrolar tradicional – refiro-me à situação de migração e ao conseqüente bilinguismo. Este factor trará incidências com efeitos múltiplos na escolha de língua da turma, na interpretação que dessa escolha farão os diferentes interlocutores e nas suas reacções respectivas a essa interpretação.

Ao apresentar-se como *português e professor*, o PPE vem alterar a ordem estabelecida na funcionalidade das línguas do aluno, que preconiza, em geral, o uso do português em casa e na sociedade «interior», com os pais e outros adultos da comunidade migrante, e o francês com os pais e os irmãos, na escola e na sociedade exterior. Ora os PPE são forçados, pela sua missão, a combater esta funcionalidade. Fá-lo-ão ao dirigir-se aos alunos em português e ao exigir o uso exclusivo deste código na aula. Desta forma põem em causa diversos dados adquiridos pelos alunos : em primeiro lugar, relativamente à LM/LO que, no estrangeiro, seria adquirida dentro do espaço familiar e não tratada formalmente no quadro de uma legitimação escolar; relativamente aos professores portugueses, em seguida, logicamente localizados em Portugal onde a sua bilinguagem não é forçosamente visível nem especialmente significativa; e enfim, relativamente à escola suíça, que não abrigava até então nas suas paredes – para não falar já do seu currículo – o ensino de outras línguas não nacionais além do inglês.

Por outro lado, o lugar excessivamente marginal feito ao PPE pela instituição suíça convida também o aluno a atribuir-lhe um estatuto híbrido, meio-emigrante, meio-professor, e esta representação é reforçada pela subversão que a sua prática pedagógica vem criar. Assim, *o PPE pode não ser percebido como um professor propriamente dito*: donde o problema levantado pelo emprego inovador das formas de tratamento em português, assim como pela utilização de um registo de língua considerado como demasiado familiar por muitos professores. A título de exemplo, posso referir um *lapsus linguae* frequentemente citado pelos professores: os alunos, e não só os mais novos, chamam-lhes muitas vezes «mãe/pai», «tia/tio» ou ainda «madrinha/padrinho». Por

outro lado, se o PPE for identificado como um *verdadeiro professor*, a tendência do aluno, nas regiões francófonas, por exemplo, será de se lhe dirigir em francês, e isto tanto mais quanto as suas relações se aproximarem do modelo formal que a escola suíça lhe forneceu; neste caso o lapso irá em sentido contrário e o aluno chamar-lhe-á «Madame/Maitresse» ou «Monsieur».

O professor português fica assim colocado perante a necessidade urgente duma avaliação do discurso do aluno. Dado o peso da componente-língua na sua missão e a dimensão de conservação a ela ligada, a sua tendência será, pelo menos nos primeiros tempos, de interpretar negativamente estes dados: o facto de as interacções entre alunos se passarem quase exclusivamente em francês, com a intervenção de marcas transcódicas (MTCs)¹⁰ tão frequentes como variadas, falseia inevitavelmente um julgamento orientado pela norma monolíngue e escolar portuguesa. Onde as crianças/adolescentes escolhem uma zona funcionalmente pertinente dos seus repertórios, o professor pode ver uma recusa ou uma incompetência em português, se não nas duas línguas¹¹. Logicamente, todas as directivas tendendo a tornar o português código obrigatório e exclusivo nas aulas resulta na redução ao silêncio ou à clandestinidade de todas as intervenções espontâneas. Desta forma a LO é imediatamente transferida para a área escolar das LE pelo carácter artificial e contextual do seu emprego. É uma situação a que muitos PPE se acomodam, pelo menos nos primeiros tempos da sua prática e que tem, sobretudo para os que em Portugal leccionavam uma LE, a inegável vantagem de fornecer um quadro e um conjunto de instrumentos didáticos familiares.

Com o correr das semanas, os professores apercebem-se que este funcionamento das aulas é não só pouco natural para eles e para os alunos, pela carga afectiva da língua-objecto de ensino/aprendizagem, como pouco produtivo.

¹⁰ Lüdi define as MTCs como «marcas, no discurso, que remetem duma ou de outra forma para o encontro de dois ou vários sistemas linguísticos (calcos, empréstimos, transferências lexicais, alternâncias códicas, etc.)» (1987: 2, sublinhado meu).

¹¹ É corrente ouvir da boca dos PPE que os alunos (e seus pais), ao «misturarem» as duas línguas não sabem falar nem uma nem outra. A este respeito, cf. Lüdi & Py: «... os fenómenos de mistura de línguas são conhecidos há muito tempo, mas são conotados de forma claramente negativa e passam por um indício de conhecimentos linguísticos insuficientes, por uma incapacidade em distinguir as duas línguas, quando não são tomados por um sinal de inteligência medíocre» (1986:142).

Serão assim levados a reconhecer, mais cedo ou mais tarde, a funcionalidade dos códigos e a tentar construir as bases da sua adaptação à situação específica dos CLCP. Deste modo desobedecerão à regra de conservação, sob pena de manter um clima de perpétuo mal entendido nas suas relações com os alunos. Ao privilegiar assim o pólo das relações interpessoais, afastam-se do discurso institucional. Uma vez conquistada esta margem de liberdade, ser-lhes-á possível tratar melhor a mensagem dos seus interactores e o objecto da sua prática. O que não quer dizer, evidentemente, que o PPE abandone os seus objectivos primeiros – a estruturação e a legitimação da LM/LO – mas, pelo contrário, que terá escolhido uma estratégia de aproximação que lhe permite uma melhor utilização de todas as competências e recursos cognitivos e afectivos ligados às duas línguas.

5. Os vestígios discursivos da mudança relacional

Gostaria ainda de abordar, mesmo que rapidamente, um fenómeno constantemente mencionado pelos professores e que parece ser, para eles, emblemático do seu relacionamento com os emigrantes em geral. Refiro-me aos vestígios, no discurso, de uma ruptura social, visível sobretudo na utilização inovadora das formas de tratamento por parte dos alunos e seus pais quando em interacção com o PPE.

A percepção da ambiguidade do estatuto social do PPE, exemplificada atrás pela oferta de emprego no hospital, repousa, a meu ver, no traço comum à situação dos dois actores, a saber, a componente-deslocamento. É porque a interpretação e a valorização desta componente não é coincidente, e, sobretudo, porque esse mal entendido vai traduzir-se num dos sectores da língua mais reveladores dos atributos sociais dos actores¹², que o PPE irá reagir quase sistematicamente de forma negativa e a vários níveis, sendo o pedagógico e o identitário os mais visíveis.

¹² Filmore (1975, cit. p. Brown & Levinson, 1992: 179) sugeriu que as formas de tratamento fossem propriamente consideradas como fazendo parte do sistema déitico duma língua. Para a discussão e aprofundamento desta tese, cf. *ibid.*: 179-187.

A adaptação da estrutura paradigmática das formas de tratamento portuguesas à comunicação estabelecida em situação de migração é uma das marcas mais frequentes da reinterpretação e da reestruturação da língua do migrante. No caso duma interacção Aluno/Pai – Professor, a norma prescreve que os primeiros utilizem o verbo na 3ª pessoa do singular com um sujeito nominal pré-estabelecido – «o(a) senhor(a) professor(a) / o(a) senhor(a) doutor(a)» ou «setor(a)»¹³. Esta elaboração sintática a que corresponde, em francês, a utilização generalizada da 2ª pessoa do plural, é rapidamente abandonada em situação de migração e substituída por uma solução paralela em termos de conjugação portuguesa (3ª p.sing.) mas cujo sujeito expresso, *você*, se aproxima pela generalização que dele é feito pelo emigrante – e quiçá pela semelhança fonética – do *vous* francês. É também frequente encontrar um gesto de reparação por parte do emissor na adição de um vocativo que retoma o sujeito nominal substituído : «*Você desculpe, senhora professora, mas o A. não pode ir à escola...*» Esta reparação não anula, no entanto, o movimento de recusa do receptor, que continua a avaliar negativamente a competência linguística – quando não comunicacional – do interlocutor que, ao reunir num mesmo enunciado duas formas distintas, revela uma insegurança evidente na escolha do campo social em que se situa e ao seu receptor.

Este tratamento dificilmente pode ser considerado aceitável pelo PPE (nomeadamente se recém-chegado), sobretudo se leccionava em Portugal os 2º ou 3º ciclos. Tal implica, com efeito, uma dimensão de proximidade social, senão de superioridade atribuível ao emissor¹⁴ que vem subverter a relação social canonicamente estabelecida entre um professor e os alunos e/ou os seus pais. A maioria das vezes, sobretudo no começo da sua estadia, o PPE ressentido

¹³ Cf. Cintra, 1972:13-15 e Cunha e Cintra, 1990: 292-298, para uma descrição geral das formas de tratamento em português. Para uma teorização antropológica da “delicadeza”, cf. Goffman, 1981 e Brown e Levinson, 1992.

¹⁴ Os casos mais fortes de rejeição parecem encontrar-se nos PPE provenientes de áreas urbanas do Centro e Sul, especialmente Lisboa. É óbvio que a reacção dos professores se matiza individualmente: variantes como o nível de ensino, a origem geográfica e o maior ou menor contacto com os dialectos regionais/rurais fornecem atitudes diferentemente colocadas num eixo de rejeição-aceitação. No entanto, sempre que interrogados relativamente à norma escolar portuguesa, a maioria das posições é negativa.

esta inovação discursiva como uma nítida perda de face: a interacção verbal é a expressão da relação social. Ao rejeitar uma forma linguística, é a relação entre essa forma e o uso contextual em que ocorre que o professor avalia como inadequada e ameaçadora para a sua face.

Falando da língua popular, Bourdieu menciona «a tentação de se permitir familiaridades e de degradar os dominantes, elevando-se até eles» que podia estar presente no discurso dos criados (1983: 105). E anteriormente, numa conversa com William Labov e Pierre Encrevé sobre *a mudança linguística*, assinalava que «um dos factores que está na origem da inovação social e linguística é a disposição à ascensão social, com tudo o que tal supõe de conformidade e docilidade às normas dominantes [...] é necessário mudar, por vezes renegar-se, para subir» (Labov, 1983: 70). Este esforço de ascensão social é absolutamente claro na reinterpretação das formas de tratamento em português praticada pelos emigrantes e seus filhos. Seguindo a norma utilizada entre pares, o aluno e seus pais empregam *você* para se dirigirem ao PPE. Praticam assim o que Brown e Levinson (1992) definem como *delicadeza positiva* («positive politeness») ao tratarem o PPE «como um membro do seu grupo», considerando-o «como igual, com os direitos e deveres e expectativas de reciprocidade dentro do grupo» (1992: 70). Segue-se, da parte do professor, um primeiro movimento de recuo e depois um recurso a representações e estereótipos quase sempre negativos para explicar o que, mais largamente que um «erro de língua» é obviamente ressentido como uma indelicadeza grave. É evidente que o PPE se coloca no plano da *delicadeza negativa* («negative politeness», Brown e Levinson, *op.cit.*) considerando que o emissor deveria satisfazer «o seu desejo básico de manter prerrogativas de território e auto-determinação» (1992: 70). A oposição manifesta entre a dimensão de solidariedade em que se situam os emigrantes relativamente ao PPE, englobando-o no seu grupo, e a dimensão de deferência ou distância em que o professor se coloca, conservando o quadro interaccional anterior ao deslocamento, confirma o mal entendido da oferta de emprego no hospital: pela decisão de emigrar se assume e pratica o projecto de mudança social. É assim lógico e inevitável que a inovação se manifeste no discurso dos seus actores. (Cf. Gumperz, nota 7).

O que me parece digno de nota nesta inovação linguística é que ela corresponde à tendência actual de transformação do paradigma das formas de trata-

mento em português, onde, no entanto, a escola figura como um espaço interaccional fortemente pré-codificado. (Seria, aliás, do maior interesse o estudo desta evolução no quadro macro da tendência geral na sociedade portuguesa e no quadro micro do espaço-escola). No caso que nos ocupa, idêntico a tantos outros em que uma rápida definição das identidades dos actores aparece como indispensável ao bom desenrolar da interacção, o PPE caracteriza-se, ao recusar a inovação, como uma espécie de *aristocrata da língua*, na medida em que é o criador da diferença pela rejeição da tendência dominante, num gesto de isolamento e conservação. Esta procura de distinção social e linguística vai claramente no sentido da observação do discurso institucional. Por outro lado, ao situar-se como referência da distância social percorrida pelos seus interlocutores, o PPE assume, uma vez mais, uma dupla dimensão relativamente aos emigrantes: instrumental, na medida em que lhes permite antever atitudes possíveis, em Portugal, a práticas sociais do mesmo tipo que as mantidas com o professor; e simbólica, significando no estrangeiro a ruptura com a sociedade de origem e a dificuldade em a superar que os emigrantes, aliás, muito bem conhecem: v.g. as práticas rituais das visitas nas férias, os presentes aos familiares, a exibição dos bens adquiridos, etc. Não tenho dúvidas, por mim, em incluir a inscrição dos filhos nos CLCP no âmbito das práticas «expiatórias» desta ruptura.

6. A gestão das contradições

A incessante procura dum equilíbrio entre o discurso institucional, que fornece a legitimação da imagem social no estrangeiro, criando o quadro ideológico definidor da prática profissional, e o bom funcionamento das relações interpessoais, indispensável ao cumprimento da sua missão, obriga o PPE a uma importante mobilização cognitiva e afectiva. Para gerir as contradições subjacentes à emergência da sua nova identidade, o professor pode ser levado a recorrer a soluções inesperadas. Uma das mais exemplares, no sentido da criação de soluções de conciliação entre os dois pólos, é a construção teórica das *identidades encaixadas*, que podemos também encontrar noutros casos como o das migrações internas na Suíça. (Cf. Lüdi, 1994). Trata-se de elaborar um quadro cultural suficientemente vasto para aí fazer coexistir identidades

que, consideradas numa dimensão mais restrita, se definiriam como opositoras. Assim, Ticineses (italófonos) entrevistados em Berna (cidade de língua e dialecto alemães) declaram ser *latinófonos*: «*mi sento latinófono in senso largo includendo l'italiano, il francese e il portoghese*» (*ibid.*). Outros entrevistados por Lüdi reivindicam uma identidade europeia, internacional, ou mesmo uma «*cidadania do mundo*». E Bernad Py citou-me o caso de uma sua aluna, filha de emigrantes espanhóis em Neuchâtel, que à sua pergunta sobre se se sentia mais espanhola ou mais suíça, lhe respondeu «*Je suis une espagnole de la Chaux-de-Fonds*» (cidade do Norte do cantão de Neuchâtel).

Por outro lado, os professores portugueses inquiridos na Suíça romanda (Seixas, 1991) forneceram respostas que apontavam para soluções deste tipo, a que, com Lüdi, chamarei *super-ordenado*, pelo menos em duas situações chave: no tratamento normativo da oralidade dos alunos nos CLCP e na consideração alargada das condições que favoreceriam a sua expressão em português no estrangeiro. Assim, foram considerados como parâmetros avaliativos para a oralidade dos alunos nos CLCP elementos que alargavam e moldavam a norma escolar monolíngue portuguesa, bitola de toda uma prática anterior, às circunstâncias específicas do ensino no estrangeiro. A aceitação de algumas MTCs e a ausência de correcção ou retoma traduzida de enunciados em francês (quer entre alunos quer dirigidos ao PPE) no sentido de evitar a interrupção ou a anulação do discurso do aluno, são dois exemplos da ampliação do leque normativo desses professores. Esta situação é especialmente contrastada pelas atitudes normativas reveladas pelos professores suíços no ensino de francês (LE) aos alunos recém-chegados. O modelo destes professores para o tratamento da oralidade é declaradamente mais restrito e silenciador das competências linguísticas dos alunos que não correspondam à norma do francês escolar.

Da mesma forma, os PPE inquiridos sobre os elementos que consideravam negativos para a prática da LM/LO dos seus alunos escolheram, por ordem: *ser filho de emigrantes, o meio sócio-cultural dos alunos e pertencer a uma cultura diferente da suíça*. Mas classificaram maioritariamente como positivo o factor *pertencer a uma cultura europeia* para a prática do português no estrangeiro. Neste ponto em especial também se verifica a oposição de opiniões relativamente às respostas obtidas junto dos professores suíços sobre a prática do francês.

Esta convergência de pontos de vista por parte dos PPE deixa supor a construção de um quadro geo-cultural europeu onde os estigmas da emigração seriam diluídos – não só para os alunos, como para si mesmos enquanto professores desses alunos. Neste espaço alargado onde, como outros dados revelaram, os PPE situam em reforço as instituições correspondentes – a escola frequentada em Portugal e as *classes d'accueil* de Genebra, que incluem no seu currículo aulas de LM – a solidariedade PPE-Alunos/Pais torna-se assim possível. O conflito relacional dos actores tende, desta forma, a encontrar uma solução em criações deste tipo que poderão servir de justificação a movimentos de afastamento do discurso institucional.

7. Conclusões

Ao apresentar a hipótese de partida a estas reflexões, tinha observado que a complexidade dos factores relacionais que presidem à prática social dos professores portugueses na Suíça estava ainda insuficientemente escorada pela investigação. No entanto, vários estudos sobre os diferentes aspectos das migrações e as observações que pude realizar parecem autorizar algumas conclusões provisórias neste campo:

1. A posição do PPE é a de um mediador simbólico entre o país de origem e a comunidade emigrante.
2. O seu instrumento de acção é a língua: a multiplicidade dos papéis simbólicos deste instrumento pode determinar de forma importante a natureza das interacções entre o PPE e os seus interlocutores que partilham o mesmo repertório verbal, influenciando assim directamente a construção da sua identidade social como professor deslocado.
3. A construção das relações interpessoais está dependente de uma maior ou menor adesão ao discurso da instituição de tutela do PPE. E porque o discurso institucional implica uma ideologia conservadora ao nível social – e logo, linguístico – opondo uma pesada inércia à dinâmica da inovação, assiste-se frequentemente ao aparecimento de situações de desequilíbrio nos docentes que escolherem a via do distanciamento para privilegiar relações interpessoais mais consentâneas com o contexto migratório.

4. Para atingir a regulação do conflito entre a lealdade à instituição e a solidariedade com os seus interactores emigrantes, o PPE pode recorrer a soluções conceptuais de carácter super-ordenado.

Correspondência: Maria José Metello de Seixas, Av. de Marcelin, 25. CH 1110 Morges (Suíça)

Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre (1983), «Vous avez dit 'populaire?'», *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, Março, 98-105.
- BROWN, Penelope e Levinson, Stephen C. (1992), *Politeness – Some Universals in Language Usage*, Cambridge: University Press.
- CAMILLERI, Carmel (1982), «Contact de cultures et dysfonctionnements culturels: le cas des sociétés maghrébines», *Les Amis de Sèvres*, 4, 66-81.
- CARREIRA, M^a Helena Araújo (1990 a), «Alternância e mistura de línguas (português-francês) em discursos escritos de adolescentes portugueses escolarizados em França», Comunicação ao 6^o Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Out., Porto e b) *Discours bilingues dans un contexte d'immigration* (adolescentes portugais scolarisés em France). para publicação.
- CAVACO, M^a Helena (1990), «Retrato do Professor Enquanto Jovem», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-139.
- CHOMBART DE LAUWE, Pierre-Henri (1987), «Socialisation, Culture et Transformations Sociales», *Les Amis de Sèvres*, 1, 41-49.
- CINTRA, Luis Filipe Lindley (1972), *Sobre «formas de tratamento» na Língua Portuguesa*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CUNHA, Celso e Cintra, L. F. Lindley (1990), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Sá da Costa, 7^a ed.
- DABÈNE, Louise (1989), «Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées», in B.Py e R. Jeanneret (Orgs) *Minorisation linguistique et Interaction*, Neuchâtel: Faculté des Lettres e Genebra: Librairie Droz, 179-184.
- DIAS, Eduardo Mayone (1989), *Falares Emigreses – Uma abordagem ao seu estudo*, Lisboa: ICLP, Bibl. Breve.
- GOFFMAN, Erving (1981), *Façons de Parler*, Paris: Ed. Minuit.

- GROSJEAN, François (1982), *Life with two languages – An introduction to bilingualism*, Cambridge (Mass.) and London: Harvard Univ. Press.
- GROSJEAN, François (1984), «Le bilinguisme: vivre avec deux langues», *TRANEL*, 7, 15-39.
- GROSJEAN, François e Py, Bernard (1991), «La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues», *La Linguistique*, 27, Fasc. 2.
- GUMPERZ, John J. (1966), *Linguistic repertoires, grammars and second language instruction*. Monograph 18, Report of the 16th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study, Washington D.C.. Georgetown Univ. Press.
- GUMPERZ, John J. (1989), *Engager la conversation: Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris: Ed. Minuit.
- HAMMERS, Josianne e Blanc, Michel (1983), *Bilinguisme et Bilingualité*, Bruxelles: Mardaga.
- LABOV, William (1983), «Le changement linguistique – entretien avec Pierre Encrevé et Pierre Bourdieu», *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, 67-71.
- LÜDI, Georges (1984), «Constance et variation dans le choix de langue: l'exemple de trois migrants bilingues à Neuchâtel», *Bulletin de la Section de Linguistique*, Lausanne, 6, 181-203.
- LÜDI, Georges (1987), «Les Marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme», in G. Lüdi (Org.) *Devenir bilingue, parler bilingue*, 1-19, Tübingen: Niemeyer.
- LÜDI, Georges (1994 – no prelo), «L'identité linguistique des migrants en question: perde, maintenir, changer», in G. Lüdi e B. Py (orgs.) *Changement de langage, langage du changement*, Lausanne: L'Age d'Homme.
- MOREAU, Albert (1987), «Organisation de la vie de famille et système éducatif chez des familles d'origine algérienne», *Les Amis de Sèvres*, 122-29.
- MURPHEY, Tim (1989), «When will see us again? Variety minorization and native speaker acquisitional restructuration», in B. Py e R. Jeanneret (orgs.) *Minorisation Linguistique et Interaction*, 107-114, Neuchâtel: Fac. Lettres e Genève: Librairie Droz.
- MYERS-COTTON, Carol M. (1990), *Constructing the frame in intrasentential codeswitching*, Comunicação no Annual Meeting of the Societas Linguistica Europea, Bern, Switzerland.
- ORIOU, Michel, et al. (1984), *Les variations d'identité: étude de l'évolution culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal*, Nice: ATP du CNRS.
- SCHUTZ, Alfred (1944), «The stranger: an essay in social psychology», in A. Schutz, 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des Sciences Sociales*, Paris: Méridiens, Klincksieck, 217-236.
- SEIXAS, M^{te} José Metello de (1991), *Le traitement de l'oralité de l'élève portugais*, Mé-

moire de Recherche en Linguistique Appliquée, Policopiado, Genebra: Faculté des Lettres.

SEIXAS, M^a José Metello de (1994), «A Situação Sociolinguística do Aluno Português na Suíça Francesa, *Inovação*, 7, 1, 97-108.

Legislação

Dec. Lei 587/76 de 22.VII e Dec. Lei 264/77 de 1.VI: Criação das Coordenações Pedagógicas junto das Embaixadas;

Lei 74/77 de 28.IX: Criação dos CLCP no estrangeiro;

Portaria 765/77 de 19.XII: Definição e estruturação dos CLCP;

Portaria 612/78 de 10.X: Estabelece as equivalências dos estudos (escolaridade básica e secundária) feitos no estrangeiro;

Dec. Lei 519-E/79 de 28.XII: Estatuto do professor português no estrangeiro;

Lei de Bases do Sistema Educativo, 46/86 de 14. X, nomeadamente art. 1º, 4, art. 16º e art. 22º.