

1. 35. 85. 12  
Biblioteca  
46497

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO

MESTRADO EM: ECONOMIA E POLÍTICA SOCIAL

O INSUCESSO ESCOLAR NOS GRUPOS ÉTNICO-CULTURAIS.  
ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS MULTICULTURAIS NO DISTRITO DE  
SETÚBAL.

LUÍSA MARGARIDA CAGICA CARVALHO

**Orientação:** Dra. Maria Emília Ferreira São-Pedro

**Júri:**

**Presidente:** - Doutor José António Correia Percirinha, professor associado do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa;

**Vogais:** - Doutor Mário Ferreira Lages, professor auxiliar da Universidade Católica Portuguesa;

- Dra. Maria Emília Ferreira São-Pedro, especialista de Economia da Educação do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

DEZEMBRO DE 1998



## O insucesso escolar nos grupos étnico-culturais. Análise de duas Escolas multiculturais no distrito de Setúbal

Luísa Margarida Cagica Carvalho

Mestrado em: Economia e Política Social

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília São-Pedro

### Resumo

A presente investigação enquadrou-se na área do Insucesso Escolar nos grupos étnico-culturais, tendo-se centrado no estudo de duas escolas do ensino básico (uma do 1º ciclo e outra do 2º e 3º ciclos) no ano lectivo de 1995/96, ambas pertencentes ao distrito de Setúbal. Estas escolas caracterizam-se por serem multiculturais, por se localizarem numa zona degradada (onde reside um grande número de famílias de etnia africana) e por possuírem problemas de insucesso escolar, sobretudo, entre os alunos das minorias étnico-culturais.

Neste contexto, discutiu-se qual o papel que a escola e os seus actores sociais deverão protagonizar, de modo a reduzir o insucesso escolar destes alunos.

Através de uma metodologia específica de estudo de caso, procedeu-se à análise da realidade escolar, por observação directa, análise documental, dados estatísticos e questionários envolvendo professores e alunos.

Tentou-se caracterizar todos os alunos a vários níveis: familiar, social, económico, cultural, percurso escolar e expectativas relativamente ao futuro. De modo a averiguar as razões pelas quais o percurso escolar das minorias étnico-culturais se revelava mais "acidentado", do que o dos alunos lusos pertencentes à mesma classe social.

Concluiu-se que entre os factores, que parecem contribuir para o insucesso escolar das minorias, se encontra a diferença cultural, sublinhada quer pelo alheamento por parte de alguns actores sociais, da cultura de que tais alunos são portadores, quer pela indiferença da escola perante as suas deficiências ao nível da língua portuguesa, não atendendo ao facto de para mais de 1/4 destes alunos esta não ser a sua língua de comunicação na família. Factores que se aliam muitas vezes, à incipiente formação em Educação Multicultural da maioria dos professores, e à inadequação dos programas curriculares à população escolar em causa.

Em suma, o aumento do sucesso escolar dos alunos provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos e pertencentes a grupos culturais minoritários, passa necessariamente pela alteração da escola tradicional, isto é, pela humanização e diversificação do ensino, de modo a que haja uma efectiva adaptabilidade da escola às condições reais. A resolução deste problema, não compete apenas à escola, pois estes alunos estão sujeitos a exclusão por motivos de carácter multidimensional, logo será necessário que os actores sociais envolvidos conjuguem esforços, por forma a desviarem-nos dos caminhos da exclusão social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura; Exclusão Social; Insucesso Escolar; Integração; Língua; Minorias Étnicas

**The school unsuccess in the ethnical and cultural groups. Analysis of two multicoloured schools in the district of Setúbal**

**Lúisa Margarida Cagica Carvalho**

**Mestrado em: Economia e Política Social**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília São-Pedro**

**Abstract**

The present investigation was made in the area of the school unsuccess in the ethnical and cultural groups, concentrated in the study of two basic teaching schools (one of the 1st degree and another of the 2nd and 3rd degrees) in the lectivo year of 1995/96, both belonging to the district of Setúbal. These schools are characterised by being multi-coloured, by being placed in a degraded zone (where a great number of African families live) and by having problems of school unsuccess, mainly among the pupils of the ethnical and cultural minorities.

In this context, we discussed what role the school and the social agents should perform, in order to reduce the school unsuccess of these pupils.

Through a specific methodology of studying the case, we made the analysis of the school reality, by direct observation, document analysis, statistic data and inquests involving teachers and pupils.

We tried to characterise all the pupils at several levels: social, economical, cultural, school history and future prospects. In order to find the reasons why the school history of the ethnical and cultural minorities shows to be more "accidental" than the lusitanian pupils belonging to same social class.

We come to the conclusion that among the factors that seem to contribute to the school insuccess we find the cultural difference underlined both by the aloofness of some of the social agents to the culture which such pupils are bearer and the the indifference of school towards their deficiencies concerning the portuguese language, not paying attention to the fact that for more than 1/4 of these pupils this is not the language in wich they communicate with their family. These factors are many times connected with the incipient formation in Multi-coloured Education of the most of the teachers, and to the fact of the curricular programs being unsuitable to this specific school population.

In summary, the increase of the school success of the pupils coming from ill-favoured social and economic groups and belonging to minority cultural groups needs necessarily the change of the traditional school, meaning the humanisation and the diversification of the teaching, in order to create a real adaptability of the school to the real conditions. The resolution of this problem is not only a responsibility of the school for these pupils are submitted to exclusion by motives of Multi-dimensional character; so, it is necessary that the social agents involved conjugate efforts in order to keep these pupils from the ways of social exclusion.

**KEY WORDS:** Culture; Social Exclusion; School Unsuccess; Integration; Language; Ethnical Minorities

# Índice

Resumo, 2

Abstract, 3

Prefácio, 8

Agradecimentos, 9

Introdução, 10

## **I PARTE - O INSUCESSO ESCOLAR E AS MINORIAS CULTURAIS**

### **Capítulo 1 - Raça, etnia e cultura. Conceitos numa perspectiva sociológica.**

1.1. Teoria da Identidade Social e Teoria da Identidade Étnica, 12

1.2. Conceitos de raça e de etnia, 16

1.3. Conceito de classe e de posição social. A relação entre raça, etnia e classe, 19

1.4. Conceitos de cultura. A escola e as diferenças culturais, 25

1.5. Educação Multicultural/Intercultural. Conceptualização, 31

### **Capítulo 2 - O insucesso escolar e os grupos étnico-culturais.**

2.1. O insucesso escolar. Problemática e conceitos, 35

2.2. O insucesso escolar nos grupos étnico-culturais, 39

2.3. A Reforma do Sistema Educativo e os aspectos conducentes ao sucesso e ao pluriculturalismo, 47

2.4. O papel do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural no Sistema Educativo Português, 55

## **II PARTE - ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS MULTICULTURAIS NO DISTRITO DE SETÚBAL**

### **Capítulo 1 - Pressupostos teóricos e metodológicos, 59**

### **Capítulo 2 - Perfil da zona analisada e das Escolas seleccionadas**

2.1. Caracterização da zona, 62

2.2. Caracterização das Escolas, 66

### **Capítulo 3 - Análise dos resultados**

#### **3.1. Resultados referentes aos alunos, 73**

**3.1.1. Caracterização pessoal dos alunos, 75**

**3.1.2. Multiculturalidade nas Escolas, 75**

**3.1.3. Situação familiar e sócio-económica, 77**

**3.1.4. Insucesso e abandono escolar. Factores que os propiciam, causas apontadas, 81**

**3.1.5. Interferência de línguas - língua falada em casa, 86**

**3.1.6. Conhecimento e transmissão de costumes provenientes dos países de origem dos pais, 88**

#### **3.2. Resultados referentes aos professores, 89**

**3.2.1. Caracterização dos professores inquiridos, 89**

**3.2.2. A Escola Multicultural: dificuldades de aprendizagem, 90**

**3.2.3. Os grupos étnico-culturais e o insucesso escolar - Heteroavaliação, 92**

**3.2.4. A relação Escola-Família, 93**

**3.2.5. Formação de professores e adequação de programas em Escolas Multiculturais, 94**

**3.2.6. A abertura da Escola às culturas minoritárias. Conflito ou intercâmbio cultural, 96**

### **Capítulo 4 - Conclusões, 98**

#### **Bibliografia, 102**

#### **Anexos, 111**

**Anexo 1. Inquérito aos professores da Escola nº 2 do Monte de Caparica, 111**

**Anexo 2. Inquérito aos professores da Escola C+S do Monte de Caparica, 115**

**Anexo 3. Inquérito aos alunos do 4º ano de escolaridade, 119**

**Anexo 4. Inquérito aos alunos do 6º ano de escolaridade, 122**

**Anexo 5. Inquérito aos alunos do 9º ano de escolaridade, 126**

**Anexo 6. Quadros - Resultados referentes aos alunos, 131**

**Anexo 7. Quadros - Resultados referentes aos professores, 152**

## Índice de Quadros

- Quadro 1. Raça-Etnia-Classe: Correspondências Gerais, **22**
- Quadro 2. Taxas de aprovação no Continente (1º ciclo), **39**
- Quadro 3. Taxas de aprovação no Continente (2º ciclo), **41**
- Quadro 4. Taxas de aprovação no Continente (3º ciclo), **42**
- Quadro 5. Taxas de aprovação e de desistência no Continente no ano lectivo de 1994/95 (ensino secundário), **43**
- Quadro 6. Taxas de aprovação por grupo étnico-cultural (1º ciclo), **44**
- Quadro 7. Taxas de aprovação por grupo étnico-cultural (2º ciclo), **44**
- Quadro 8. Taxas de aprovação por grupo étnico-cultural (3º ciclo), **45**
- Quadro 9. Alunos matriculados no início e final dos anos lectivos de 91/92, 92/93, 93/94, 94/95, na Escola C+S do Monte de Caparica, **68**
- Quadro 10. Razões apontadas pelos professores para o baixo rendimento escolar dos alunos não lusos, **90**

## Índice de Figuras

- Figura 1. A interacção cultural como um objectivo a alcançar pela escola, **33**
- Figura 2. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais na Escola C+S do Monte de Caparica, **69**
- Figura 3. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais na Escola C+S do Monte de Caparica no ano lectivo de 92/93, **69**
- Figura 4. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais na Escola C+S do Monte de Caparica no ano lectivo 93/94, **70**
- Figura 5. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais na Escola C+S do Monte de Caparica no ano lectivo 94/95, **70**
- Figura 6. Sucesso escolar Institucional na Escola C+S do Monte de Caparica, **71**
- Figura 7. Distribuição dos alunos do 4º, 6º e 9º anos de escolaridade por etnia, **75**
- Figura 8. Nacionalidade dos pais, **76**
- Figura 9. Situação Familiar - "Com quem vive", **77**
- Figura 10. Tipo de habitação, **80**
- Figura 11. Sucesso escolar no 1º ciclo, **81**
- Figura 12. Sucesso escolar no 2º ciclo, **82**
- Figura 13. Sucesso escolar no 3º ciclo, **82**
- Figura 14. Intenções de Abandono Escolar no 6º ano de escolaridade, **85**
- Figura 15. Língua utilizada pelas minorias étnico-culturais, **86**
- Figura 16. Expectativas dos professores quanto à conclusão da escolaridade obrigatória, **93**
- Figura 17. Adequação dos programas à realidade das escolas, **95**
- Figura 18. Impacto de abertura da escola às culturas minoritárias sobre o aproveitamento dos alunos lusos, **96**
- Figura 19. Atitudes dos alunos lusos perante as culturas minoritárias, **97**

## **Prefácio**

Ao iniciar a minha actividade profissional no ensino, deparei-me com alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração. Ao fim de algum tempo, comecei a aperceber-me que os alunos pertencentes às minorias étnicas eram mais atingidos pela exclusão escolar, e que a resolução deste problema não era viável dentro do quadro de ensino vigente, de cariz tradicional.

O contacto com esta realidade, e o gosto pela área da Educação, possibilitou-me a delimitação do tema da dissertação, e levou-me a reflectir acerca dos factores geradores de insucesso escolar nos grupos étnico-culturais.

Sesimbra, 14 de Setembro de 1996



## **Agradecimentos**

À doutora Maria Emília São-Pedro pelo estimável apoio, pelos seus oportunos aconselhamentos e pela sua disponibilidade.

Ao Conselho Directivo da Escola C+S do Monte de Caparica, à Directora e à Subdirectora da Escola nº 2 do Monte de Caparica, pela simpatia e colaboração.

Aos professores e alunos das Escolas nº 2 e C+S do Monte de Caparica, pelo contributo e testemunho.

À equipa responsável pelo Centro de Documentação do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, Entreculturas, o meu muito obrigado.

Ao meu marido, pela sua dedicação e empenho.

Aos meus pais, que apoiaram momentos menos fáceis.

E ainda, a todos aqueles que, de um modo geral, através das suas sugestões, dúvidas e críticas, me ajudaram a tornar mais completa e clara esta dissertação.



## Introdução

Portugal, à semelhança de outros países da Europa tradicionalmente considerados países de emigração, tornou-se nas últimas décadas num país receptor de populações provenientes sobretudo das antigas colónias portuguesas. Estes movimentos migratórios, que se traduziram pelo aumento da convivência multi-étnica, tiveram o seu reflexo na heterogeneidade cultural das escolas portuguesas, particularmente nas cidades de Lisboa e de Setúbal.

O presente trabalho subordinado à temática do insucesso escolar nos grupos étnico-culturais, surgiu como etapa de reflexão sobre as suas causas e os contextos educativos que o determinam.

O contacto directo com esta realidade, alertou-nos quanto à necessidade de dar respostas adequadas às situações de multiculturalidade, traduzindo a urgência e importância do aprofundamento de estudos neste âmbito, na sociedade portuguesa.

Assim, interrogou-se a escola e os seus actores sociais, acerca do papel que podem protagonizar na promoção do sucesso educativo, e consequente inserção social de grupos minoritários, em sociedades culturalmente diferentes.

Foi objectivo desta tese compreender e aprofundar, as relações entre a Escola e os grupos étnico-culturais, numa óptica multicultural, detectando factores que determinam os níveis superiores de insucesso escolar nas minorias.

A investigação realizou-se em duas escolas, do Ensino Básico, uma do 1º ciclo e outra do 2º e 3º ciclos, num total de onze turmas, 214 alunos. Desse total, 93 eram provenientes de grupos étnico-culturais.

Recorreu-se a uma metodologia de estudo de caso, e foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados em variados momentos de estudo, tais como: observação, análise documental, dados estatísticos e questionários envolvendo professores e alunos.

Organizou-se o trabalho em duas partes. Na primeira, tentou-se discutir conceitos e teorias no âmbito da Multiculturalidade e do Insucesso Escolar. Na segunda parte procedeu-se à análise de duas Escolas Multiculturais no distrito de Setúbal, apresentando uma panorâmica da realidade da zona e das escolas, e tentando isolar variáveis que afectam o sucesso escolar dos alunos das minorias e levantar as razões pelas quais estes evidenciam taxas de insucesso superiores às dos alunos lusos oriundos de um meio sócio-económico semelhante.

Por último, apresentam-se alguns factores que parecem contribuir para o insucesso escolar destes alunos. Nomeadamente, o desajustamento entre a cultura das minorias e o modelo escolar vigente, tradicional e “fechado”. Factor que aliado à frágil situação sócio-económica, vem confirmar situações de exclusão económica, social e cultural.

O tema em análise, poderia ter seguido outras formas de abordagem. A construção da sua estrutura e o seu desenvolvimento, nem sempre se pautou pela linearidade. Contudo tentou seguir um trilho, que permitisse chegar a conclusões, que nos elucidassem acerca da problemática em questão.

Embora, tendo-se consciência das lacunas em alguns aspectos que o trabalho encerra, mesmo depois de todas as preciosas contribuições para a sua correcção, não se quis, no entanto, deixar de o apresentar como um modesto contributo para o estudo do insucesso escolar nos grupos étnico-culturais em Portugal.

# I PARTE - O INSUCESSO ESCOLAR E AS MINORIAS CULTURAIS

## **Capítulo 1. Raça, etnia e cultura. Conceitos numa perspectiva sociológica.**

### **1.1. Teoria da Identidade Social e Teoria da Identidade Étnica**

O presente trabalho tem no seu âmbito o estudo das relações étnicas e raciais, isto é, "as relações sociais existentes entre pessoas da mesma raça e etnia e entre indivíduos ou grupos de raça e etnia diferentes" (Rex, 1988). Torna-se para tal necessário definir alguns conceitos básicos relacionados com o estudo das relações étnicas e raciais. É essencial tentar definir grupo para compreender até que ponto as relações raciais e étnicas se centram na formação de grupos, e na interacção entre grupos. Max Weber, apesar de não definir claramente grupo, dá-nos uma ajuda, através da distinção entre relacionamentos sociais abertos e fechados. Serão fechados se a entrada de certas pessoas for excluída, limitada ou sujeita a condições, isto é, se for estritamente reservada. Pelo contrário, serão abertos se não negam a participação a quem deseja juntar-se-lhe e estiver em posição de o fazer, sendo acessível a todos ou quase todos.

Com base em Weber, Rex caracteriza um grupo pela existência de um estreito relacionamento social o qual pode ser comunal ou associativo. Uma relação social comunal, funda-se no sentimento tradicional (determinado por um costume) ou afectivo (determinado por afectos e estados sentimentais actuais) dos participantes constituírem um todo, exigindo sempre o sentimento de pertença recíproca. A relação social associativa, assenta num compromisso de interesses motivado racionalmente por fins (determinado por expectativas do comportamento tanto de objectos do mundo exterior como do de outros homens, e utilizando essas expectativas como "condições" ou "meios" para a realização de fins próprios,

racionalmente ponderados, que se pretendem atingir) ou por valores (determinado pela crença consciente no valor - ético, estético, religioso ou outro - intrínseco e absoluto de uma determinada conduta que vale por si mesma e independentemente do seu resultado), ou sobre uma coordenação de interesses com igual motivação. (Ferreira, 1995)

Um grupo caracteriza-se também pela imputação de "representatividade" e "responsabilidade", aos membros individuais (representação do grupo no exterior) e pelo reconhecimento de um chefe ou dirigente. As relações sociais fechadas e comunais podem ou não assumir característica de grupo, e apenas no primeiro caso estamos perante uma comunidade. Os grupos étnicos incluem-se no segundo caso, isto é, não constituem necessariamente um grupo, mas alguns dos seus membros podem formar grupos ou comunidades. Rex chama aos grupos étnicos, quase-grupos, isto é, "uma colectividade no meio de uma rede de relacionamentos sociais do tipo comunal, o que não é só por si um grupo, mas que pode dar origem à formação de grupos"(Rex, 1988).

Um grupo étnico caracteriza-se também por ser constituído por indivíduos que partilham um estilo de vida comum, o que resulta da "sensação de constituírem um todo por causa de características culturais compartilhadas e da crença numa ancestralidade comum" (Rex, 1988).

O conceito de grupo étnico nem sempre é coincidente com o de minoria étnica. O conceito de minoria por si só, pode traduzir uma relação de poder assimétrico, entre o grupo minoritário, e o maioritário o que poderá dar lugar à absorção dos grupos minoritários pela maioria cultural. Em última análise, um grupo étnico inclui todo e qualquer grupo com uma ancestralidade comum, seja este minoritário ou não.

Torna-se agora necessário definir grupos raciais. Os grupos raciais são aqueles que têm uma base genética ou outra determinante, que têm características físicas, ou biológicas semelhantes.

Ao longo deste trabalho, aparece com alguma frequência a denominação de grupo étnico-cultural, podendo o mesmo ser encarado como um "grupo étnico que partilha um conjunto de valores, experiências, comportamentos e características linguísticas

substancialmente diferentes de outros grupos étnicos" (Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, 1995).

Assume também particular importância averiguar quando é que as relações entre indivíduos se tornam relações entre grupos, ou seja, quando é que o comportamento inter-individual se torna comportamento inter-grupal. Para Tajfel (1982) "as diferenças entre aqueles dois comportamentos situam-se sempre num contínuo, e a interacção grupal não se pode reduzir aos efeitos cumulativos, ou somatórios, das identidades pessoais dos membros" (Castro e Soczka, 1990). Para diversos autores cujos trabalhos se desenvolveram a partir da década de setenta, no âmbito da Teoria da Identidade Social "trata-se de compreender quais os processos e estruturas cognitivas que relevam da pertença a um grupo, ou seja, quais as articulações que se podem encontrar entre processos cognitivos individuais e a dinâmica das relações entre grupos" (Castro e Soczka, 1990).

Na Teoria da Identidade Social formulada por Tajfel (1978) e Turner (1982)<sup>1</sup> a pertença a um grupo étnico é tratada como equivalente à pertença a outro grupo de referência do sujeito, isto é, como uma dimensão da sua Identidade Social. Turner (1982) define Identidade Social como "referindo-se aos atributos com que os sujeitos se descrevem a si próprios enquanto membros de diferentes grupos" (Castro, 1991). Esta teoria defende que há tendência para que os indivíduos nas relações inter-grupais, minimizem diferenças inter-pessoais dos membros do mesmo grupo, considerando-se muito semelhantes entre si, estereotipando os seus elementos e os dos outros grupos. Ao mesmo tempo que maximizam as diferenças entre indivíduos pertencentes a grupos diferentes.

Em suma, a Identidade Social resulta de processos de comparação e categorização, entre os grupos a que pertencem e os outros grupos.

---

<sup>1</sup> Tajfel (1978) e Turner (1982) in Castro, P.; Soczka, L. (1990) -"Transição escolar, identidade e comparação social em dois grupos de crianças de um bairro degradado", Relatório 68/90 - Grupo de Ecologia Social - LNEC (p: 7)

No processo de formação de grupos étnicos é essencial compreender o significado da identidade étnica para os grupos, com o objectivo de explicar determinados fenómenos, e a fim de compreender porque razão "a pertença étnica tem tamanho impacto no autoconceito dos indivíduos" (Liebkind, 1989)<sup>2</sup>.

Em termos sociológicos, e de acordo com Liebkind (1989), Scott (1990) e Douglass (1988)<sup>3</sup>, a identidade étnica pode ser vista sob duas perspectivas antagónicas, a primordialista e a circunstancialista. Para os primordialistas a identidade étnica "é um dado circunscrito fundamentalmente pela ascendência e outros determinantes socio-biológicos"(Castro, 1991). Segundo esta perspectiva as fortes ligações dos indivíduos com o seu grupo étnico são de carácter afectivo e irracional e podem resultar de vários atributos nomeadamente territoriais, religiosos, raciais, históricos ou políticos e linguísticos.

Pelo contrário, de acordo com a abordagem circunstancial, a solidariedade étnica tem a ver com a própria autoclassificação do grupo, e com a classificação dada pelos outros, ou seja, é um fenómeno de construção social.

Edward Spicer<sup>4</sup> defende a integração destas duas perspectivas, através de uma abordagem oposicional, em que o factor principal de manutenção da identidade étnica não se baseia apenas na interacção entre grupos, mas sim na oposição entre eles, ou seja, defende que as minorias étnicas persistem precisamente devido ao contacto entre grupos, e não apesar dele, e persistem essencialmente se esse contacto for de oposição. O processo oposicional é o responsável pelo fortalecimento ou enfraquecimento da solidariedade étnica, ou seja, aumenta a solidariedade étnica e traduz-se no destaque dos símbolos étnicos (linguagem, religião, território, heróis, etc.) da história passada do grupo e dos sentimentos subjacentes ao mesmo.

A sociologia e a psicologia tratam o conceito de Identidade Étnica como um processo subjectivo, uma vez que o grau de identificação ao grupo étnico depende dos indivíduos, apoia-se no processo de identidade. Em última análise, o processo de identidade

---

<sup>2</sup> Liebkind (1989) in Castro, P.; Freitas, M.J. (1991) - "Contributos para o estudo dos grupos étnicos residentes na cidade de Lisboa" Relatório 223/91 - Grupo de Ecologia Social - LNEC (p:12)

<sup>3</sup> idem (p: 14)

<sup>4</sup> idem (p: 15)

caracteriza-se pela concorrência de dois processos, por um lado, pela existência de auto-reconhecimento por parte dos indivíduos de pertença a um determinado grupo étnico, e por outro lado, pelo reconhecimento por parte dos outros (hetero-reconhecimento) dessa mesma pertença. Estes dois processos podem ser coincidentes ou não, tudo depende da justaposição entre a auto-categorização que um indivíduo faz de si mesmo e as categorizações que os outros fazem dele.

Por último, pode surgir uma abordagem da identidade étnica que se apoia na análise do processo de aculturação, em termos dos grupos, definindo-se aculturação como "as modificações nas atitudes culturais, valores e comportamentos que resultam do contacto entre duas culturas diferentes" (Castro, 1991). Daqui, surgem dois modelos distintos: o modelo unidimensional e o bi-dimensional (Phinney, 1990)<sup>5</sup>; o primeiro conceptualiza a identidade étnica como um contínuo, em que num dos pólos aparece uma forte ligação ao respectivo grupo étnico e no outro encontra-se uma acentuada identificação com a sociedade de acolhimento, ou dominante. O modelo bi-dimensional, pressupõe uma tipologia de identificação com quatro tipos: 1º. bi-cultural, se um indivíduo evidencia uma forte ligação ao seu próprio grupo étnico e ao grupo da sociedade em que se integra; 2º. marginalidade, quando não se identifica com nenhum dos dois grupos; 3º. separação, ligação exclusiva ao grupo étnico e por último, assimilação, quando existe identificação somente com o grupo de acolhimento.

Em suma, tornou-se imprescindível a definição de grupo, para percebermos o que é um grupo étnico, qual a sua orgânica e o seu funcionamento, e as teorias da identidade social e étnica, para melhor compreendermos a rede de relações de um processo, que de modo algum é simples e estático.

---

<sup>5</sup> Phinney (1990) in Castro, P.; Freitas, MJ (1991), "Contributos para o estudo dos grupos étnicos residentes na cidade de Lisboa", Relatório 223/91 - Grupo de Ecologia Social - LNEC (p: 20)



## 1.2. Conceitos de raça e de etnia

O conceito de raça, dado pela biologia baseia-se em determinadas características físicas e psíquicas, tais como a cor da pele, o índice cefálico, o tipo de cabelo, etc.. A divisão da espécie humana em três grandes raças (euro-caucasianos, asiáticos e africanos) é uma abstracção estatística uma vez que não existem tipos raciais puros. O conceito de raça, de acordo com os biólogos é irrelevante para a explicação das diferenças, em termos do acesso aos recursos (financeiros, religiosos, de cidadania, políticos entre outros). A explicação para as eventuais diferenças é dada pelos sociólogos, que "respondem a este desafio de três maneiras. A primeira, foi assimilar os problemas chamados raciais na categoria dos problemas étnicos. A segunda, foi reconhecer que as diferenças raciais existem de facto e actuavam muitas vezes como indicadores para a distribuição diferencial dos direitos (...). A terceira, foi usar os termos de situação de relações raciais para referir situações marcadas pelo racismo" (Rex, 1988).

A primeira resposta, consiste na tentativa de equiparar os problemas raciais aos étnicos, possibilitando a interpretação dos problemas raciais não como formas de conflito ou diferença biológica inevitável mas como o reconhecimento de fenómenos de diferença cultural, socialmente construída..

A segunda resposta, atribuiu importância à variável raça, como factor que pode influenciar o acesso aos recursos, e por conseguinte influir na verticalização das desigualdades sociais.

A terceira resposta, introduz as situações marcadas por graves conflitos e discriminação baseadas ou não em características fenóticas.

Convencionou-se chamar racismo, ao fenómeno da discriminação racial, "est une idéologie et une attitude fondées sur la supériorité présumée de telle ou telle race" (Oommen, 1994 ). O racismo emerge quando as diferenças biológicas e genéticas se fazem acompanhar da presunção de que determinadas raças são psiquicamente e intelectualmente superiores a outras, e tem implícita uma relação de domínio, em termos da raça "superior" dominar a raça

considerada "inferior". A construção social do domínio de uma raça sobre outra apoia-se, na maior parte das vezes, no desenvolvimento económico e científico alcançado pela raça "dominante". É com base neste princípio que alguns advogam a superioridade da raça branca (hemisfério Norte, de um modo geral, mais desenvolvido e mais próspero); as desigualdades Norte-Sul reforçam esta posição, uma vez que a maioria dos países do hemisfério Sul obtêm índices de desenvolvimento económico menores. Contudo, esta noção de superioridade ou de inferioridade entre raças, não assenta em nenhuma evidência empírica, é construída culturalmente pelos diversos grupos sociais, e facilitada pelas características biológicas divergentes, tornando-se um facto fundamental da interacção social (Ferreira, 1995).

O racismo é um conceito que tem subjacente uma conotação negativa, de discriminação e de dificuldade de integração de indivíduos pertencentes a uma determinada raça. Este conceito, segundo Oomen opõe-se ao de "racidade", o qual designa uma atitude positiva, de integração "(...) défini comme la propension des individus appartenant à un même type physique (race, couleur de peau) à établir des contacts et à nouer des liens afin de se soutenir et de se secourir les uns les autres face à une force d'oppression" (Oommen, 1994). A racidade poderá ser um meio de enfrentar uma situação de domínio e injustiça, através da constituição de associações, de grupos, de partidos políticos entre outras iniciativas, tendo por meta lutar contra as desigualdades.

Tal como a raça, a etnia é um fenómeno de construção social, o conceito de etnia permite a distinção de grupos com base em características culturais.

Etnicidade, é um conceito que nos aparece frequentemente na bibliografia consultada com uma conotação positiva, e explica as diferenças de origem cultural. Schermerhorn utiliza o conceito de etnicidade para se referir "to the fusion of many traits and components that belong to the nature of an ethnic group" (cit. in O'Sullivan See e Wilson, 1988<sup>6</sup>). Este conceito relaciona-se com o lado positivo da identidade étnica, o facto de um indivíduo pertencer a uma

---

<sup>6</sup> in Castro, P.; Freitas, M.J. (1991) "Contributos para o estudo dos grupos étnicos residentes na cidade de Lisboa", Relatório 223/91 - Grupo de Ecologia Social - LNEC (p: 12)

cultura diferente, não implica a existência de alguma superioridade ou inferioridade. Etnicidade pode ser também um meio para estabelecer um perfil determinado das minorias, organizar uma tipologia dos grupos étnicos e medir a distância entre o perfil estabelecido do interior pela comunidade e o estabelecido do exterior pela sociedade dominante (OCDE, 1989). Segundo Raveau, a etnicidade permite delinear um perfil objectivo utilizando sete indicadores: biogénéticos, territoriais, linguísticos, económicos, religiosos, culturais e políticos. Morin criticou a utilidade desta tipologia, interrogando-se se esta permite estabelecer uma escala hierarquizada das minorias, se pretende mostrar que algumas minorias possuem etnicidades integráveis, ou se existem etnicidades fortes e etnicidades fracas (OCDE, 1989).

De facto pode-se considerar que a etnicidade é tanto mais forte quanto maiores forem os contrastes sociais - localização residencial, habilitações literárias, qualificações profissionais, profissão - e culturais - língua, religião, estilos de vida - entre as minorias e a maioria dominante.

Aparece-nos também a terminologia "etnicismo", a qual segundo Oommen, designa o facto de determinadas comunidades se considerarem superiores que traduz "les discriminations fundées sur l'ethnicité" (Oommen, 1994).

As fronteiras delimitadas a partir dos conceitos de raça e etnia, tratam-se de construções sociais que decorrem sobretudo de mecanismos de tipo cultural.

### **1.3. Conceito de classe e posição social. A relação entre raça, etnia e classe.**

Será que os quase-grupos étnicos coincidem, ou são produto da formação de classe e da posição social?

A origem familiar, o meio sócio-económico, a profissão, a religião, o estilo de vida, a propriedade de bens materiais, as qualificações escolares e profissionais, as características étnicas, são apenas alguns factores que permitem a diferenciação social e que podem ser

relevantes para a formação de grupos. As combinações particulares destes atributos, consoante o caso concreto, determinam a posição dos indivíduos e das famílias na hierarquia social da sociedade a que pertencem, decidindo qual o seu *status* social. No entanto, nem sempre há coincidência do *status* com a classe social, uma vez que o primeiro é expresso por um determinado estilo de vida, e por exemplo, a situação de classe favorecida pode não se acompanhar de um *status* elevado.

A situação de classe é determinada por interesses económicos semelhantes, relaciona-se com a forma de produzir ou adquirir bens.

Para Weber, uma classe é um número de pessoas que partilham uma situação de mercado<sup>7</sup>. As situações de classe fundamentais definem-se pela detenção ou não de propriedade. Segundo Marx classe diz respeito às situações surgidas no mercado de trabalho, e que originam conflito (luta de classes). E de acordo com Rex, em todas as sociedades há mercados, os quais são relativamente instáveis e "nos mais importantes os homens reúnem-se em colectividades chamadas classes para perseguirem interesses compartilhados" (Rex, 1988).

As classes têm características sociológicas semelhantes às dos quase-grupos étnicos, uma vez que não reúnem características de grupo ou organização, mas baseiam-se em relações associativas podendo dar origem a grupos e organizações perante um sentimento comunal de que formam um todo. Rex admite a possibilidade teórica de os quase-grupos étnicos entrarem numa relação de mercado entre si, tendo algumas características de classe e possuindo o sentimento de formarem um todo (sentimentos étnicos de identidade entre os seus membros de forma a torna-los mais coesos) fortalecendo laços étnicos já existentes.

Cabe-nos agora, analisar se os quase-grupos étnicos e raciais são semelhantes na estrutura, ou se coincidem ou são um produto da posição social.

De acordo com Weber, existe um relacionamento entre grupos e quase-grupos e a posição social, expresso através de um estilo de vida específico por parte dos indivíduos que pertencem a esse círculo.

---

<sup>7</sup> Para Weber a situação de classe está dependente da situação de mercado, e um mercado envolve dois tipos de relacionamento negócio/troca e competição.

A posição social funciona como uma hierarquia de honra, atribuindo a sociedade diferentes recursos, materiais ou simbólicos aos indivíduos em função da posição social que estes ocupam. Compreendendo-se que os grupos de posição social não sejam hereditários.

Os grupos ou quase-grupos étnicos podem ter aspectos de grupos de posição social. Estes constituem um todo, por compartilharem características culturais e de crença numa ancestralidade comum, contudo, as relações que nascem entre os quase-grupos podem ter características diversificadas, não dependendo da etnia em si, mas de factores variados, entre os quais se conta a hierarquia de honra.

As várias etnias tendem a ordenar-se numa hierarquia, sendo a posição social dessa etnia na hierarquia tomada em consideração, assim como outras características culturais da mesma, ao colocar um indivíduo em determinada posição no sistema. Os luso-africanos que se fixaram em Portugal antes de 1974<sup>8</sup>, com nacionalidade portuguesa, qualificações profissionais e escolares relativamente elevadas, integrando-se mais facilmente na sociedade portuguesa e avançando, até, na escada da posição social tornando-se "menos étnicos". O mesmo não se passou com os chamados novos luso-africanos, que aparecem depois de 1974, sobretudo, durante a década de oitenta, estes fizeram parte da chamada imigração laboral, trabalhando essencialmente os homens na construção civil e as mulheres em serviços de limpeza, possuíam baixas qualificações escolares e profissionais, e nacionalidade estrangeira, fixando-se em zonas residenciais degradadas, detendo baixa posição social. Os primeiros luso-africanos não estabeleceram relações com os novos luso-africanos, os primeiros pertencem a uma classe mais elevada, não se identificando com os outros que se situam numa hierarquia baixa da sociedade portuguesa.

A formação de alianças, e as situações de conflito podem surgir independentemente das diferenças de raça e de etnia, mas como "os grupos raciais e étnicos são grupos (ou quase-grupos) a que são atribuídas características de comportamento comum e não grupos

---

<sup>8</sup> Machado, Fernando (1994) "Luso-africanos em Portugal" Sociologia, problemas e práticas. nº16 - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Departamento de Sociologia- ISCTE

que não possuem essas características é evidente que a criação de tais grupos pode depender do contexto não racial e não étnico e das motivações a que dá origem" (Rex, 1988). Por conseguinte, o estudo das relações de raça e etnia está ligado ao estudo da formação do grupo, da classe e da posição social.

"Race, ethnicité et classe renvoient à trois sortes de communautés différentes - biologique, culturelle e sociale" (Oommen, 1994). Torna-se particularmente interessante articular os conceitos de raça, etnia e classe. Segundo Oommen, raça e etnia "sont des communautés organiques", enquanto que, a classe "est une communauté composite" (Oommen, 1994). Este autor defende que "a) que les frontières entre races ou groupes ethniques sont relativement rigides, alors que les frontières entre classes sont fluides; b) que les races, et les groupes ethniques ont pour unités fonctionnelles des groupes ou des sous-groupes, et les classes des individus" (Oommen, 1994), e faz corresponder a estes três conceitos três tipos de relações: raça-etnia, raça-classe e classe-etnia. Há, no entanto, que ter presente, que os indivíduos de uma mesma raça podem pertencer a diferentes grupos étnicos, do mesmo modo que todas as classes podem estar representadas no seio de uma mesma raça ou etnia.

O fenómeno da exploração de determinadas classes por outras assume um carácter mundial e "ignore les frontières géographiques et les clivages raciaux ou ethniques" (Oommen, 1994). Este autor, construiu um quadro esquemático de correspondências gerais entre raça-etnia-classe, o qual tem por objectivo, reflectir sobre a realidade social a nível mundial, que julgamos ter algum interesse para a análise em curso.(Quadro 1.)

QUADRO 1. Raça-etnia-classe: correspondências gerais.

Race/ couleur	Groupes ethniques/ nationalités (exemples)	Classes
Blanche	Italiens-catholiques Allemands-protestants	Toutes les classes, encore qu'il y ait sans doute un plus grand nombre de capitalistes parmi les protestants allemands, et le prolétaires parmi les catholiques italiens, et q'une large proporcion des uns et des autres appartiennent à la classe moyenne.

QUADRO 1 Raça-etnia-classe: correspondências gerais (cont.)

Race/ couleur	Groupes ethniques/ nationalités (exemples)	Classes
Noire	Noirs musulmans aux Etats-Unis; Noirs protestants d'Afrique du Sud; Mestizo au Brésil.	Rarement capitalistes, faiblement représentés dans la classe moyenne, ils sont pour la plupart membres de la classe ouvrière.
Jaune	Japonais-bouddhistes (J-B) Chinois-confucianistes (C-C)	Un nombre important de capitaliste parmi les J-B, mais presque aucun parmi les C-C. Dans leur majorité, les C-C sont des prolétaires et les J-B appartiennent à la classe moyenne.
Brune	Gujrati-hindouistes (G-H) Sri-lankais-bouddhistes (S-B)	Un nombre impressionnant de capitalistes, un assez grand nombre de membres de la classe moyenne et peu d'ouvriers parmi les G-H. Peu de capitalistes et un nombre considérable de membres de la classe moyenne et de la classe ouvrière parmi les S-B.

Fonte: Oommen (1994) "Les relations entre race, ethnicité et classe" (p:111)

Pode acontecer que determinados grupos étnicos minoritários (judeus, comunidades indianas ou timorenses na Europa) mantenham o seu modo de vida singular, independentemente da classe a que pertencem. Mas, pelo contrário, muitas vezes a identidade de classe, sobrepõe-se à pertença étnica, no caso dos caboverdianos que vieram para Portugal trabalhar na construção civil, os seus atributos (educação, rendimento, profissão, área residencial, estilo de vida) é semelhante à de muitos portugueses da mesma classe, no entanto, com a agravante de terem nacionalidade africana e de trabalharem clandestinamente e à margem da lei na construção civil, o que constitui um duplo desfavorecimento.

A conjugação da pertença a uma classe e a um mesmo grupo étnico, perante uma situação de marginalização ou hostilizações externas, pode levar a um reforço dos mecanismos de identificação de grupo, podendo mesmo desencadear acções violentas - conflito entre classes -.

O efeito conjugado da classe, posição social, etnia reflectem-se na escola, através dos seus filhos, reproduzindo as desigualdades sociais.

Os imigrantes africanos pertencentes às classes mais desfavorecidas, transmitem aos seus filhos o seu estatuto social desfavorecido e a cultura dos seus países de origem, a qual por vezes é incompatível com a cultura escolar, gerando-se problemas de identidade e integração na sociedade de acolhimento.

Estes jovens descendentes de imigrantes, possuem na maior parte das vezes nacionalidade portuguesa, e contrastes culturais com a cultura portuguesa menores do que os seus pais, situando-se na proximidade dos jovens portugueses de igual condição social, contudo perante a escola alguns deles detêm um factor agravante em termos de afastamento da cultura dominante, a língua materna, caboverdianos e guineenses utilizam frequentemente o crioulo.

Alguns autores não consideram a actividade da escola orientada no sentido do respeito pelas culturas minoritárias presentes no processo educativo. Muitas vezes não são consideradas, nas propostas educativas, as necessidades, interesses, e culturas de diversos grupos minoritários quanto à etnia e classe social. Tendo vindo a denunciar esse facto, sobretudo no que respeita à classe social.

Citando Collins, Luiza Cortesão e Natércia Pacheco, referem a escola "como um local em que a aprendizagem de conhecimentos e técnicas é considerada secundária, onde é privilegiada a aquisição de certas características culturais da classe dominante"(Cortesão, 1991). Althusser, descreve a escola como um dos aparelhos ideológicos do estado que de forma silenciosa e eficaz, garante a socialização dos alunos de acordo com as características exigidas pela classe dominante, "a escola ensina também as regras dos bons costumes (...) regras da moral, da consciência cívica e profissional"(Althusser, 1980). Bernstein, ao analisar a forma como se organiza o trabalho na escola, refere que quando esta selecciona certos "livros, textos, filmes e através dos exemplos e analogias usadas (...) a criança da classe trabalhadora



pode ser colocada em desvantagem em relação à cultura total da escola. Essa cultura não é feita para ela; e ela não lhe pode responder”(cit. por Stoer, 1982).

A escola aparece para muitos autores, como reprodutora de desigualdades sociais, uma vez que não proporciona uma efectiva igualdade de oportunidades dos diferentes grupos presentes na escola, pois a própria cultura escolar penaliza os alunos provenientes das classes mais desfavorecidas, onde se inserem as minorias culturais. Estas desigualdades devem-se à própria herança cultural e social dos alunos (meio sócio-económico, qualificações escolares e profissionais dos pais, área residencial, tipo de família com quem vive, rendimentos, cultura, entre outros) mas também à própria escola em si, ao seu sistema organizacional, à formação e expectativas dos professores, enfim, à cultura dominante divulgada e assumida como principal.

#### **1.4. Conceitos de Cultura. A escola e as diferenças culturais**

No âmbito da área de investigação para que fomos remetidos, torna-se premente definir cultura. Assim, segundo Malinowski, cultura é “uma realidade instrumental, um instrumento permitindo a satisfação das necessidades fundamentais, quer dizer, a sobrevivência orgânica, a adaptação ao meio, e a continuidade no sentido biológico” ( cit. por Verne in O.C.D.E., 1987).

Titiev aprofunda este conceito, para ele “cultura descreve a série completa dos instrumentos não genéticamente adquiridos pelo homem, assim como todas as facetas do comportamento adquiridas após o nascimento”(cit. por Verne in O.C.D.E., 1987). Na mesma linha, Auzias defende que “tudo é cultura; tanto a linguagem como a sexualidade são exemplos privilegiados de actividades fundadas em mecanismos naturais, onde a interacção da natureza e da cultura lhes torna a juntura indissociável”(Auzias, 1976). Santos Silva, mencionando um texto de Magalhães Godinho, relativamente ao conceito de cultura, diria que, cultura “é uma integração de maneiras de sentir, de pensar, e propensões de agir, segundo valores, normas e regras, agulhadas por símbolos e signos, orientadas por padrões de mentalidade e acção que carrilam as condutas”(Silva, 1988). E aponta também uma relação entre cultura e

desenvolvimento "considerando-a não só matriz de condutas, mas ainda conjunto de bens produzidos em sede própria e com títulos de legitimidade próprios: artes diárias de ser, fazer e saber, e competências consagradas; universo de práticas simbólicas socialmente diferenciadas e ainda um sistema institucionalizado de criação/circulação de objectos e ideias, sendo, como sistema aberto de interacção (conjuntural) entre estes valores, que a cultura deve ser um processo de identificação pessoal, grupal, comunitário"(Silva, 1988).

Henry Chombart de Lawre, reconhece a importância do pluralismo das culturas como "factor do progresso social e técnico" (O.C.D.E., 1987).

No que se refere aos grupos minoritários, cultura pode ser entendida como os factores que os diferenciam nomeadamente, a língua, um conjunto de valores, de comportamentos individuais ou colectivos, de atitudes, de modos de vida, enfim, de relações com o meio onde se inserem.

A escola actual caracteriza-se pela sua heterogeneidade, uma vez que integra alunos pertencentes a diversas etnias, e por conseguinte, com culturas distintas. Uma vez que o presente trabalho se debruça sobre os grupos étnico-culturais, cumpre-lhe agora analisar a relação entre escola, etnia e cultura.

Para efectuar esta análise seleccionámos dois grupos: os ciganos e os africanos.

Os alunos de etnia cigana apresentam elevadas taxas de insucesso e abandono escolar inserindo-se negativamente na escola, a sua cultura confronta-se com a cultura escolar rígida e disciplinadora gerando-se um conflito que os desmotiva e os leva a encarar a escola como um local indesejável.

Os africanos deparam-se, por um lado, com a cultura do país de origem, e por outro com a cultura portuguesa. Muitas vezes o universo da família e da cultura de origem não constituem uma referência positiva, quer pelas condições sócio-económicas destas famílias, quer por um certo distanciamento da cultura de origem (a maioria já nasceu em Portugal e não

conhecem sequer o país dos seus pais). Assim, estes jovens situam-se muitas vezes entre duas culturas, não se aproximando de nenhuma delas.

Dai que a escola tenha um papel fundamental na integração destes na sociedade, pois é a forma mais visível da sociedade de acolhimento. A sua identidade cultural é dada pela combinação entre a herança cultural transmitida pelos seus pais e a cultura absorvida da sociedade portuguesa.

É de especial importância para o desenrolar deste raciocínio, referir a classificação encontrada para as diferenças culturais na escola por Pedro d'Orey da Cunha. Este autor recorreu a indicadores para analisar as diferenças culturais, identificando, se assim se pode dizer, duas variantes culturais: a alta cultura e a cultura profunda.

A alta cultura, comporta todas as realidades culturais que se exprimem em instituições, que se formalizam explicitamente e até que se podem transmitir e ensinar, tais como, a língua, a religião, as artes, a ciência, o folclore, entre outras. Frequentemente, face à heterogeneidade escolar actual, são estas diferenças que estão em causa.

A cultura profunda refere-se às concepções de tempo e de espaço, aos estilos de aprendizagem, aos valores, aos perfis de personalidade e aos conceitos de prestígio próprio da alta cultura, sendo as diferenças mais subtis e difíceis de detectar, dai que sejam as que mais insucesso causam.

A escola no seu relacionamento com a alta cultura, produz situações de desigualdade cultural. Em Portugal podem-se apontar as situações dos alunos africanos e timorenses e a dos alunos ciganos.

O problema que estes alunos colocam à escola é o de encontrar a forma correcta de proceder à sua integração. Os Estados Unidos têm sido pioneiros, desde os anos 60, no esforço da integração cultural, surgindo dois movimentos: o movimento de integração racial e o movimento de integração linguística. Desenvolveu-se um movimento de integração racial que passou pelo transporte de alunos pretos para as escolas de alunos maioritariamente brancos pensando-se que deste modo a integração resultaria automaticamente. Mas, investigações

posteriores vieram a demonstrar que a integração racial não resultou, agravando mesmo o racismo e os preconceitos mútuos. Foram adiantadas causas para o fracasso desta política: a falta de preparação cuidada para todo o processo, sem períodos e programas de preparação, sem tempos em que os alunos visitantes se sentissem à vontade na escola criando sentimentos de inferioridade, os alunos "hospedeiros" não foram convenientemente preparados rejeitando os que consideravam como estrangeiros, activando sentimentos primitivos de medo, ressentimento e desconfiança. Estes sentimentos nunca poderão ser a base de um processo de integração, uma vez que propiciam a rejeição da cultura estranha ou a submissão à cultura alheia. A preparação tem de ser mútua dos alunos da minoria e dos alunos da maioria; tem de ser positiva, realçando bem os valores de cada um, de modo a que o encontro entre culturas se dê em pé de igualdade. Relativamente, ao movimento de integração linguística, são considerados três tipos: integração por imersão; preparação linguística antes da imersão e programas bilingues.

A língua e cultura dos alunos relativamente à língua e cultura da escola aparece-nos como uma variável de cultura profunda.

De acordo com o ponto de vista de d'Orey da Cunha, e tendo-se presente que a utilização de uma língua diferente é um elemento cultural com repercussões sobre o sucesso dos alunos, defende-se que os programas bilingues, são os que melhor poderão contribuir para a integração cultural na comunidade local e nacional, e para o sucesso escolar. Compreendendo-se que o ensino da língua portuguesa deveria obedecer aos critérios utilizados no ensino de uma língua estrangeira.

Enquanto que a imersão ou preparação linguística antes da imersão, deverão apenas ser utilizados em alunos que apresentam sucesso escolar na sua língua e que não detenham sentimentos de inferioridade relativamente à cultura dominante.

Defende-se que os alunos africanos, timorenses e ciganos que não dominem convenientemente a língua portuguesa e que se encontrem académicamente atrasados deverão ser alvo de um programa preparativo de ensino da língua portuguesa em conjugação

com o ensino compensatório das matérias académicas, utilizando sempre que possível a sua própria língua.

O outro tipo de diferenças, as de cultura profunda, referem-se ao conceito de tempo e aos estilos de aprendizagem, são como já foi referido bastante importantes, tendo sido menos estudadas e programadas.

O conceito de tempo, aparece vulgarmente associado às estratégias utilizadas nas sociedades para prover às necessidades futuras. Estas estratégias variam consoante as diferenças culturais.

Nas culturas tipicamente camponesas a estratégia para prover às necessidades de futuro é a da poupança, o que se justifica pela dependência de factores aleatórios e incertos, como intempéries, secas, doenças. As culturas urbanas utilizam como estratégia o investimento, isto é, poupam para ter o suficiente para investir para melhorarem a sua situação. Aqui entra a escola, a escolaridade prolongada configura-se mais com uma cultura de investimento, do que com uma cultura de poupança.

Nesta linha, defende-se em harmonia com o autor que algumas populações rurais poderão ter alguma dificuldade em compreender quais os benefícios da escolaridade e mesmo em imaginar um futuro diferente do presente, e que para o atingir haja que investir, neste caso investir em educação. Perante tal situação a escola e a comunidade educativa deverão organizar programas para os alunos e seus pais em que se promova "este conceito de futuro e o seu corolário que é a noção de investimento"(Cunha, 1993<sup>9</sup>).

Contudo, não existem apenas culturas camponesas e urbano-industriais, culturas de poupança e de investimento, mas sim várias combinações intermédias que saem fora da dicotomia. Identificaram-se em Portugal culturas que nem concebem sequer o futuro, uma vez que vivem inteiramente voltadas para o presente, e no presente a prioridade não é a sobrevivência, mas sim a festa. "Podem poupar, mas o futuro da poupança é gasto inteiramente

---

<sup>9</sup> in Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1993), "Escola e Sociedade Multicultural" (p: 22)

e logo que possível no ritual que estreita os laços comunitários e aproxima as pessoas"(Cunha, 1993<sup>10</sup>).

E ainda um quarto tipo de culturas, considerado negativo, pois deriva da não adaptação. É o caso das populações que vivem entre duas culturas, que já perderam o sentido da poupança e da festa e ainda não adquiriram o do investimento. "Por um lado, perderam raízes, por outro, o futuro apresenta-se-lhes demasiado escuro para poder ser o objectivo de qualquer estratégia. Não poupam, não celebram, não investem. Vivem do expediente, do golpe e do geito" (Cunha, 1993<sup>11</sup>). Esta situação pode ser facilmente identificada nos nossos bairros da lata, cheios de desenraizados que não pertencem nem à cidade, nem ao campo e que se manifestam verdadeiramente desadaptados e desintegrados.

Estamos assim perante diferenças de cultura profunda, os actores sociais envolvidos terão de saber investir na educação de modo a poderem sobreviver na sociedade moderna. "Larguem então tudo o resto, mas ensinem-lhes que o futuro pode ser radicalmente diferente do presente, e para o conseguir têm de investir na educação, mesmo que não gostem nem possam celebrar, sobretudo se vivem no desespero de condições infrahumanas" (Cunha, 1993<sup>12</sup>). Cada vez mais os alunos e as famílias terão de realizar uma análise custo-benefício, se por um lado existem custos subjacentes à permanência na escola em vez do ingresso no mercado de trabalho, e custos associados à própria educação, por outro lado, a longo prazo colhem-se benefícios, uma vez que uma melhor qualificação escolar está associada a um salário mais elevado.

O segundo tipo de diferenças de cultura profunda refere-se aos estilos de aprendizagem. Foram identificados dois estilos, o estilo relacional, "mais simbólico, mais global, mais inserido no contexto das relações pessoais", e o estilo analítico "mais lógico, mais abstrato, mais independente do contexto pessoal e do campo perceptivo", (Cohen, 1966, citado

---

<sup>10</sup> idem (p: 23)

<sup>11</sup> idem (p: 23)

<sup>12</sup> idem (p: 24)

por Cunha, 1993). A diferenciação psicológica pode-se tornar diferença cultural quando o contexto sócio-cultural acentua um dos estilos.

Numa sociedade multicultural há que aceitar as diferenças como factores positivos, a escola deverá saber reconhecer as diferenças de alta cultura e de cultura profunda e encetar estratégias que permitam a efectiva adaptação aos alunos, a consecução deste objectivo passa pela diversidade da oferta escolar e pela humanização da própria escola, que não pode ser encarada como um simples prestador de serviços.

### **1.5. Educação Multicultural/Intercultural Conceptualização.**

Perante a diversidade étnica e sócio-cultural da população escolar o sistema educativo português tem cada vez mais de se preparar, pois caso contrário, será difícil evitar situações de desigualdade, com base na raça/etnia e classe social, que provocam exclusão social. Neste contexto, a chamada Educação Multicultural/Intercultural desempenha um papel fundamental, uma vez que pretende formar o aluno para o exercício da cidadania e pluralismo.

Na bibliografia consultada surgem divergências acerca da terminologia e concepção multi/intercultural. Um dos grupos de trabalho do Projecto nº7 do Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa, diferencia-os do seguinte modo: "o conceito multicultural, refere-se a uma situação, ou seja, à presença de duas ou mais culturas numa sociedade. Enquanto que o intercultural se emprega para designar a acção e a comunicação entre indivíduos, entre grupos, e entre instituições pertencentes a culturas diferentes ou de origem em culturas diferentes"(Juliá, 1991<sup>13</sup>).

Luíza Cortesão defende que "a utilização dos termos multicultural e intercultural é por vezes feita com sentidos que frequentemente se sobrepõem, embora multicultural seja quase exclusivamente utilizado na literatura anglo-saxónica, e intercultural na literatura francesa. Multicultural é assim, concebido como a constatação da presença de diferentes culturas num

---

<sup>13</sup> Juliá, F. (1991), "La Education intercultural en Europa", in Esbanez, P. e outros, (1991) "Education Intercultural: la Europa sin fronteras" (p: 112)

determinado meio e da tentativa de compreensão que lhes é específica; intercultural é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo" (Cortesão, 1991).

A definição de educação multicultural/intercultural, de Luíza Cortesão e Natércia Pacheco, sobrepõe-se à de Educação Multicultural avançada por Ford "educação que se empenha na criação de um meio educacional no qual estudantes de uma variedade de grupos microculturais (i.e., raça, etnia, género, classe social e excepcionalidade) têm a experiência da igualdade educacional"(Cortesão, 1991).

Num primeiro nível, a educação multicultural, como a evolução da consciência maioritária em relação às minorias integra as minorias na maioria. Num segundo nível, a maioria tolera ou aceita que as minorias façam uso "privado - doméstico" da sua língua e da sua cultura"(Verne, 1987<sup>14</sup>). É de evidenciar o papel da língua materna, olhada como "o meio mais natural e a chave mais eficaz da educação, determinando por isso o sucesso. É ela, que permite a cada um de nós, enraizarmos a nossa própria cultura, e forjando a sua identidade ir mais tarde ao encontro das outras culturas"(Unesco, 1987).O facto de se ser linguisticamente diferente, implica mais do que falar uma língua diferente, significa a pertença a um determinado grupo, que tem valores e atitudes que podem mesmo se desencontrar da cultura escolar. A língua é apenas uma das componentes da cultura dos grupos minoritários.

Tanto mais, que determinados grupos minoritários não se distinguem apenas pela língua, mas por um conjunto de valores, de comportamentos individuais e colectivos, de atitudes, de modos de vida, das estruturas sociais, que são a sua cultura. "Numa terceira fase do desenvolvimento tudo se passa como se a promoção dos valores culturais próprios a cada cultura social, não dissesse respeito só às minorias, mas ao conjunto dos grupos sociais. O ensino de culturas diferentes para todos torna-se parte integrante de um novo currículo. É em geral o que se propõe sob o nome de Educação Intercultural"(Verne, 1987<sup>15</sup>).

---

<sup>14</sup> ob. cit., (p: 28)

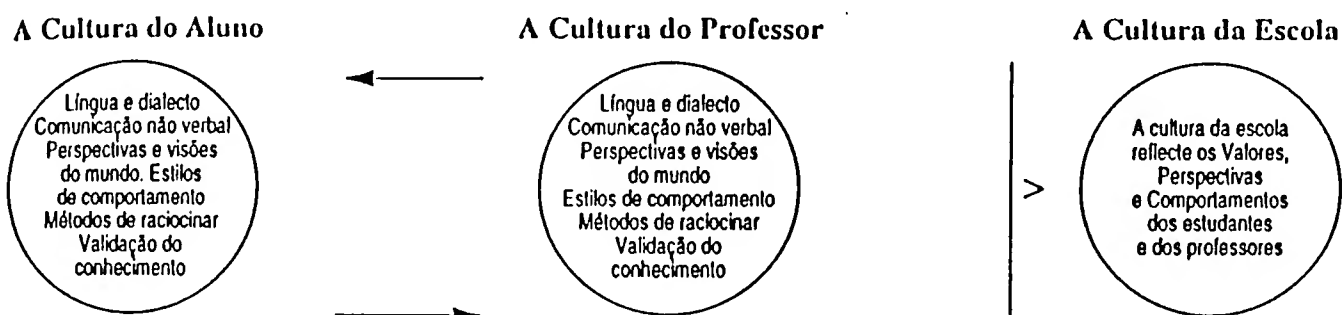
<sup>15</sup> ob. cit., (p: 30)



A Educação Multicultural/Intercultural deve ser concebida atendendo à existência de subculturas ao nível da instituição escolar, ou seja, a escola tem geralmente uma cultura dominante e a comunidade escolar engloba uma diversidade de subculturas, surgindo dinâmicas de interacção social entre alunos e professores, entre os alunos entre si, e entre a escola e o meio.

Quando alunos e professores confrontam as suas culturas, a cultura da escola transforma-se num sistema global sintetizado que reflecte uma variedade de culturas dos seus participantes, este processo permite que os actores envolvidos vejam o seu universo cultural reflectido na escola, permitindo o aumento da qualidade do sistema. (Figura 1.)

Figura 1. A interacção cultural como um objectivo a alcançar pela escola.



Fonte: "Educação Intercultural- Abordagens e Perspectivas" Secretariado Coordenador Programas Ed. Multicultural, 1995

Pelo contrário, se se aceitar que as crianças das minorias têm um défice cultural, provêm de culturas pobres e carenciadas, a cultura escolar afasta-se da cultura das minorias e impede o enriquecimento da cultura predominante, rejeitando a língua, os valores e os estilos de comportamento desses alunos.

A Educação Multicultural/Intercultural é sobretudo uma estratégia diversificada que apela à mudança, prossegue um conjunto de objectivos fundamentais: igualdade educativa; co-responsabilização de alunos e pais; pluralismo cultural na sociedade; relações interculturais, interétnicas e intergrupais de compreensão e harmonia, ao nível da sala de aula, escola e

comunidade; um conhecimento alargado de vários grupos culturais e étnicos e a formação de alunos, pais e agentes educativos (professores, pessoal de assistência médica, orientadores escolares, delegados de grupo e coordenadores de áreas disciplinares) cujo pensamento e acção se caracterizam por uma perspectiva multicultural informada e questionadora (Leonard e Patricia Davidman, in Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, 1995).

Contudo, as estratégias utilizadas para a consecução destes objectivos podem variar de escola para escola, e dependem também dos níveis de ensino, evoluindo no tempo.

Em suma, a Educação Multicultural/Intercultural não pode reduzir a realidade pluricultural a duas únicas situações: a submissão de todas as culturas à cultura dominante (assimilacionismo) ou o fechamento de cada cultura nos seus próprios limites. Deverá responder à população escolar, assumindo simultaneamente a diversidade cultural, no âmbito da unidade escolar. Apenas esta concepção de escola reconhece na diferença cultural da sua população uma vantagem, um meio de enriquecimento de todos, através do conhecimento dos vários contextos culturais. Em termos pedagógicos, assume-se o princípio da igualdade de todas as culturas, e a igualdade de oportunidades escolar e social, contrariando o etnocentrismo da cultura escolar através da legitimação de outras culturas presentes na escola.

A escola intercultural, está implícita no modelo pluralista, o qual se assume por permitir e promover a interacção dos domínios público e privado da vida dos grupos étnicos; proporcionar a aquisição dos conhecimentos e das competências necessárias para participar na cultura cívica nacional e para aderirem aos ideais democráticos, da igualdade, da justiça e da liberdade; por outro lado, deve garantir a manutenção e afirmação, com liberdade plena, das características identificadoras da cultura do indivíduo. Esta interacção gera novos valores, normas, usos e costumes comuns que devem ser integrados num discurso estruturalmente inclusivo de todos os grupos culturais, desenvolvido em bases racionais num contexto de plena liberdade (Lynch, 1986).

## **Capítulo 2. O insucesso escolar e os grupos étnico-culturais.**

### **2.1. O insucesso escolar. Problemática e conceitos.**

Insucesso escolar é um termo vulgarmente utilizado, que tem vindo a evoluir e a alterar-se à medida das Reformas e transformações do próprio Sistema Educativo.

Inicialmente as opiniões convergiam no sentido de classificar o insucesso escolar pela dificuldade que um determinado aluno tem em aprender, isto é, em completar no tempo previsto a escolaridade obrigatória. Assim, o insucesso era dado essencialmente pela não aprovação. Contudo, cada vez mais o insucesso escolar tem vindo a ser encarado como um factor de qualidade de ensino, o qual não é apenas determinado através de um indicador, mas sim por um conjunto de indicadores internos e externos ao próprio sistema (Almeida, 1992).

Como indicadores internos enunciam-se, a repetência, os resultados dos exames<sup>16</sup>, o atraso escolar (desfasamento entre a idade do aluno e o ano de escolaridade frequentado - situações de desvio etário indiciam taxas de repetência elevadas), o absentismo (resultado da escola muitas vezes se tornar pouco atractiva), o abandono escolar (fruto do desagrado pelo modelo escolar vigente, pode ter subjacente factores de carácter, económico, social e mesmo cultural) e as próprias expectativas dos alunos perante o futuro, as quais são por vezes determinadas por razões externas de carácter económico e social, mas também aspectos ligados à própria escola meritocrática e classicista, reprodutora de desigualdades sociais económicas e culturais, através do seu próprio sistema organizacional.

Consideram-se indicadores externos, a distribuição dos alunos pelos cursos pós-escolaridade obrigatória (no caso português o acesso ao ensino secundário é condicionado pela obtenção de um diploma no final da escolaridade obrigatória, e muitas vezes a preferência por escolas profissionais, ou até, por cursos de carácter tecnológico é imputada a alunos com pior aproveitamento), as dificuldades de inserção no mercado de trabalho (podem traduzir um desajustamento entre o que se aprende na escola, e as reais necessidades do mercado de

---

<sup>16</sup> Os alunos que frequentam o 8º ano são submetidos a prova global à disciplina de Ciências da Natureza e no 9º ano realizam provas globais às restantes disciplinas.

trabalho), o desemprego dos jovens (o qual pode significar também dificuldade em encontrar o primeiro emprego e inadequação das formações às necessidades do mercado de trabalho), o trabalho precoce dos jovens, e por último, o analfabetismo e iletrismo presentes mesmo em sociedades ditas desenvolvidas.

Insucesso escolar, é então algo difícil de definir linearmente, uma vez que conjuga um amplo número de indicadores, que estão intimamente relacionados com a escola, com o professor, com a família, com o aluno e sobretudo com a sociedade e meio social e cultural onde os mesmos se inserem.

Ao longo deste século, surgiram várias teorias que tentaram conhecer e explicar o “porquê” do insucesso escolar. Até à década de 60, o sucesso/insucesso escolar eram explicados através da Teoria Meritocrática de acordo com a qual, este dependia das capacidades intelectuais de cada um, ou seja, do coeficiente de inteligência (Q.I.).

A partir dos finais dos anos 60, surgem outras explicações para este fenómeno, as quais se baseiam em aspectos de carácter sócio-cultural desenvolvendo-se a “teoria do handicap sócio-cultural, baseada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/insucesso é explicado pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada da escola” (Benavente, 1989)<sup>17</sup>. Esta teoria desmistifica a primeira e defende que a escola reproduz as desigualdades sociais, segundo a mesma teoria “os estudantes mais favorecidos, escrevem Bourdieu e Passeron, “não só devem ao meio de origem os hábitos, o treino e as atitudes que lhes são mais úteis nas tarefas escolares, mas herdam também saberes e um *savoir-faire*, gostos e um bom gosto, cuja rendibilidade escolar, embora indirecta, não deixa de se verificar. A influência do privilégio cultural no sucesso académico é claramente denunciada” (Mónica, 1981). Logo, para alguns estudantes há uma clara consonância entre a cultura escolar e a cultura familiar, enquanto que para outros, o mesmo não se verifica, assim, a adaptação à cultura escolar passa por um processo de aculturação, que nem sempre é bem sucedido.

---

<sup>17</sup> in Almeida e outros, (1992) “Insucesso e abandono escolar” GEP -Ministério da Educação

No mesmo contexto, Bernstein atribui à origem sócio-cultural determinados tipos de linguagem que irão, necessariamente condicionar o aproveitamento escolar, estabelecendo assim uma relação causal entre origem social, linguagem e rendimento escolar. Bernstein criou a "teoria dos códigos", segundo a qual diferentes tipos de relação social dão origem a diferentes códigos linguísticos, dos quais depende a compreensão do aluno na sala de aula e o conseqüente desempenho escolar (Bernstein, 1977). Tendo a criança acesso à aprendizagem escolar através de códigos universalistas, a criança de origem sócio-económica mais débil poderá ter insucesso escolar.

A partir dos anos 70, passa-se a atribuir um papel activo à escola, como promotora do sucesso escolar, através de práticas pedagógicas diferenciadas que captem os alunos. Aqui intervêm conjuntamente a escola, o professor, a família e o aluno. A escola cada vez mais tem de se articular com o ambiente onde está inserida, adaptando currículos e programas ao ambiente físico-social onde se insere e à diversidade dos seus alunos - aspecto que se traduz em termos práticos pelo projecto de escola -. A família tem de abandonar o seu papel passivo de simples receptor de informação, e assumir-se em actividades escolares e para-escolares. O professor devia dispor de formação adequada e contínua, de autonomia e de vocação, de modo a adaptar o processo de ensino à realidade dos seus alunos. Quanto aos alunos deverão demonstrar interesse pela frequência da escola, para tal poderão ter de ser utilizadas pedagogias motivadoras, destacando-se três tipos de pedagogias, "a pedagogia por grupos de nível visando a adaptação às características individuais e permitindo um diagnóstico preciso das dificuldades de cada um; a pedagogia diferenciada que se fundamenta no princípio de que não há via única para o conhecimento; paralelamente, pela avaliação formativa, o aluno é guiado na sua formação pela ajuda à identificação das suas dificuldades e à procura do modo de as resolver; a pedagogia de projecto, já que a aprendizagem implica acção (...) supõe espírito de cooperação e abordagem interdisciplinar dos objectivos, desenvolve uma pedagogia activa fundada numa relação constante entre a criatividade e a expressão livre dos alunos".(Almeida, 1992)

Em suma, o insucesso escolar é fruto de um conjunto de factores interactuantes, que vão desde a falta de meios para ensinar, à obrigatoriedade de submissão a programas preparados pelas autoridades centrais inadequados às realidades locais de cada escola, apontados pelos professores, à indevida preparação dos professores para ensinar e desmotivação manifestada pelos alunos, até a factores como um ensino massificante, um modelo escolar tradicional e desadaptado às realidades, determinantes de carácter individual e desigualdades de carácter social, económico, cultural e linguístico.

O sistema educativo português caracterizava-se por ter elevadas taxas de repetência, a título de exemplo, no ano lectivo de 1990/91 cerca de 20% dos alunos matriculados repetiam o actual 4º ano (1º ciclo), dos quais 8,7% o repetiam pela segunda vez. No 5º e 7º ano, 14% e 19% do total dos alunos matriculados eram repetentes (Almeida, 1992). Em termos estatísticos, nos últimos anos houve uma melhoria deste indicador, de acordo com a Base de dados Entreculturas IV (1995), para o ensino básico relativa ao ano lectivo 93/94, no 1º ciclo, o Continente apresenta uma taxa de aprovação global de 88,20% e a desistência (abandonos ao longo do ano) foram de 1,55%. No 2º ciclo, no Continente a taxa de aprovação atinge um valor de 97,26% e a desistência 1,74%, sendo o distrito de Setúbal o que obtém uma taxa de aprovação mais baixa, de 95,83%. No 3º ciclo e também para o Continente, a taxa de aprovação é igual a 94,5% e a desistência de 0,60%.

Resta saber se este "aparente" sucesso foi constante com a qualidade do ensino, traduzida pela melhoria nas aptidões pessoais e cívicas dos alunos, e na conseqüente preparação para a inserção no mercado de trabalho, e em última análise, para a "inclusão" no modelo de sociedade actual.

## 2.2. O insucesso escolar nos grupos étnico-culturais.

Foi efectuado um levantamento nas escolas portuguesas , durante o mandato do Ministro da Educação Roberto Carneiro, que atesta a existência de 92 grupos étnicos, linguísticos, religiosos. (Souta, 1991)

A grande concentração geográfica multicultural localiza-se a sul de Portugal Continental, os distritos de Lisboa e Setúbal são zonas preferenciais de fixação dos grupos africanos, a Zona Centro dos "ex-emigrantes" e o distrito de Bragança detém a liderança face à etnia cigana.

Esta diversidade étnica e cultural reflectiu-se na heterogeneidade das classes escolares, causando alguma perturbação, uma vez que professores, programas e o próprio sistema em si, não estavam preparados para tal situação, o que se veio a repercutir na maior parte dos casos em taxas de aprovação mais baixas nos alunos pertencentes às minorias culturais.

A análise dos números fornecidos pela Base de Dados Entreculturas, agrupados em quadros por ciclos, para o total dos alunos e para os grupos étnico-culturais no Continente, a partir do ano lectivo 90/91, permite-nos analisar a evolução do insucesso escolar nos grupos em análise.

QUADRO 2. Taxas de aprovação no Continente (1º ciclo)

Situação Anos lectivos	Taxa de aprovação (total dos alunos)	Taxa de aprovação (grupos culturais)
90/91	80,7	74,1
91/92	83,4	79,0
92/93	85,9	85,5
93/94	88,2	85,3
94/95	87,9	83,1

Fonte: Base de Dados Entreculturas, 1995 e 1996.

O Quadro 2<sup>18</sup>, mostra-nos que no 1º ciclo do ensino básico no ano lectivo de 90/91, a taxa média de aprovação dos alunos das minorias étnicas ou culturais, posicionava-se seis pontos percentuais abaixo da taxa para o total do Continente (74,1%, versus 80,7%). Segundo a Base de Dados Entreculturas I, os grupos minoritários com taxas de aprovação mais elevadas, eram os de Macau, Índia-Paquistão e Timor. Estudos realizados relativamente aos alunos timorenses, apontam como responsáveis por este sucesso a sua motivação, as habilitações literárias dos seus pais e hábitos de concentração e memorização adquiridos pela transmissão cultural via oral, em suma, o seu meio sócio-cultural (Nabeiro, 1993). No ano lectivo 91/92, os alunos de etnias orientais ultrapassaram, em termos de sucesso, todos os demais, incluindo os lusos.

Dentre os grupos culturais de origem africana, são os Moçambicanos e os Angolanos aqueles cujos índices de aprovação (aproximadamente 75%) mais se aproximaram dos lusos (77%). De todas as culturas inquiridas, apenas a cigana se posicionou abaixo dos 50% de aprovação. O seu índice era, nesse ano de 38% sendo no entanto superior ao do ano lectivo anterior (35%) (Fernandes, 1994). As baixas taxas de transição dos alunos da etnia cigana, podem significar o divórcio entre a cultura escolar (que impõe regras de pontualidade e comportamento, que entram em confronto com os seus hábitos culturais) e a forma de vida deste povo (nómada, em alguns casos, com leis e regras próprias, e que na maior parte das vezes rejeita a integração na cultura dominante). As raparigas ciganas são mais penalizadas do que os rapazes, cedo se preparam para o casamento (em geral, dentro do grupo) e são necessárias para olhar pelos irmãos mais novos, o que aliado a factores culturais que determinam não serem necessários muitos estudos, as impedem de frequentarem a escola. Este conjunto de situações, contribui para que o absentismo e abandono escolares sejam mais frequentes entre os alunos desta etnia.

---

<sup>18</sup> Ao longo deste subcapítulo aparecerão os seguintes termos técnicos: Taxa de Aprovação definida como a proporção dos alunos inscritos num ano de estudo que obtiveram aprovação e Taxa de Desistência traduzida pela proporção dos alunos inscritos num ano lectivo que não o frequentaram até ao final.



Para o ano lectivo 91/92, o universo das minorias no 1º ciclo vê aumentar o seu aproveitamento escolar em 4,9 pontos percentuais. No ano lectivo de 92/93, a taxa de aprovação dos grupos culturais no 1º ciclo, continuou a subir registando um aumento de 6,5 pontos percentuais, ou seja, passou de 79% para 85,5%. Já no ano lectivo 93/94, a taxa de aprovação para o total de alunos no 1º ciclo apresenta um valor de 88,20% e a de desistência (abandonos ao longo do ano) um percentual de 1,55%, enquanto que os mesmos valores são de 85,3% e 2,49% respectivamente nos grupos étnico-culturais (Base de Dados Entreculturas III e IV, 1995). Ana Braga e Benedita Fernandes, apontam como causas desta evolução o novo sistema de avaliação, e referem que a taxa de sucesso dos grupos culturais vai-se aproximando com a progressão escolar dos restantes alunos.

Por último, no ano lectivo 94/95 a taxa de aprovação para o total dos alunos baixou ligeiramente para 87,9% e a mesma taxa, relativa aos alunos dos grupos étnico-culturais, baixou para 83,2%.

**QUADRO 3. Taxas de aprovação no Continente (2º ciclo)**

Situação Anos lectivos	Taxa de aprovação (total dos alunos)	Taxa de aprovação (Grupos culturais)
92/93	92,59	90,90
93/94	97,26	96,74
94/95	91,10	88,30

Fonte: Base de Dados Entreculturas, 1995 e 1996.

Relativamente ao 2º ciclo e 3º ciclo só dispomos de dados a partir do ano lectivo de 92/93.

De acordo com o Quadro 3, referente ao 2º ciclo do ensino básico, no ano lectivo de 92/93, a taxa de aprovação é de 92,59% para o total dos alunos do Continente, enquanto que a mesma taxa é de 90,90% para o total dos grupos étnico-culturais (Base de Dados Entreculturas

II, 1995). No Continente, no ano lectivo 93/94, o total dos alunos apresenta uma taxa de aprovação de 97,26% e uma taxa de desistência de 1,74%, as mesmas taxas são de 96,74% e de 4,49% respectivamente, nos grupos étnico-culturais (Base de Dados Entreculturas III e IV, 1995).

Tal como, no 1º ciclo, as taxas de aprovação reduziram-se no ano lectivo de 94/95. Sabendo-se que, neste ano lectivo esta taxa foi 91,1% para o total dos alunos em Portugal Continental, e de 88,3% para os grupos étnico-culturais. A taxa de desistência para este ano lectivo, assumiu um valor bastante elevado nos grupos culturais (6,15%), tendo sido de 1% para o total dos alunos.

QUADRO 4. Taxas de aprovação no Continente (3º ciclo)

Situação Ano lectivo	Taxa de aprovação (Total de alunos)	Taxa de aprovação (Grupos culturais)
92/93	86,96	85,97
93/94	94,50	90,43
94/95	88,20	87,40

Fonte: Base de Dados Entreculturas, 1995 e 1996.

Através da análise do Quadro 4, verifica-se que no ano lectivo 92/93 a taxa de aprovação para o total de alunos no Continente foi de 86,96%, em termos distritais este indicador atinge o seu valor máximo no distrito da Guarda com 89,76% e o mínimo no de Setúbal, com 84,26%. Neste ciclo, a taxa de aprovação dos grupos étnicos-culturais, assume o seu valor mais baixo (Base de Dados Entreculturas II, 1995).

No mesmo ciclo, no ano lectivo 93/94 a taxa de aprovação foi de 94,5% e a de desistência de 0,60% para o total dos alunos, enquanto que as mesmas são de 90,43% e

5,62% respectivamente para os grupos étnico-culturais (Base de Dados Entreculturas III e IV, 1995).

Por último, no ano lectivo 94/95, a taxa de aprovação foi de 88,2% para o total dos alunos, e a taxa de desistência de 1,93%. Nos grupos étnico-culturais, as mesmas são de 87,4% e 7,64% respectivamente, havendo, tal como, no 1º e 2º ciclos, um retrocesso destes indicadores para os alunos não lusos.

QUADRO 5. Taxas de aprovação e de desistência no Continente no ano lectivo de 1994/95 (Ensino Secundário)

	Alunos lusos	Alunos não lusos	Total dos alunos
Taxa de aprovação	88,2	79,4	87,2
Taxa de desistência	3,12	6,06	3,25

Fonte: Base de Dados Entreculturas, 1996

Relativamente, ao ensino secundário (Quadro 5), dispõem-se apenas de dados relativos ao ano lectivo 94/95 para o Continente, estes revelam uma diferença significativa, em termos de taxas de aprovação para os alunos lusos (88,2%) e não lusos (79,4%) e de desistência, 3,12% para os lusos e 6,06% para os não lusos.

A Base de Dados V do Entreculturas, comporta apenas dados referentes aos alunos pertencentes às minorias culturais, os quais se encontram discriminados por grupo étnico-cultural. Pensa-se ser relevante para o estudo em curso uma análise desses dados respeitantes aos anos lectivos 1992/93 e 1993/94, assim os mesmos foram compilados. (Quadros 6., 7. e 8.)

QUADRO 6. Taxas de aprovação por grupo étnico-cultural (1º ciclo)

Grupos Culturais (1º ciclo)							
Taxas de aprovação	Cabo Verde	Guiné-Bissau	São-Tomé	Angola	Moçambique	Ciganos	Ex-Emigr.
Ano lectivo 92/93	77,03	85,23	77,97	85,13	86,00	65,09	85,55
Ano lectivo 93/94	78,34	83,63	85,56	86,20	91,96	59,39	90,72

Fonte: Base de Dados Entreculturas V, 1995.

QUADRO 7. Taxas de aprovação por grupo étnico-cultural (2º ciclo)

Grupos Culturais (2º ciclo)							
Taxas de aprovação	Cabo Verde	Guiné-Bissau	São-Tomé	Angola	Moçambique	Ciganos	Ex-Emigr.
Ano lectivo 92/93	88,52	92,16	93,79	92,33	95,35	81,23	93,75
Ano lectivo 93/94	93,13	96,55	96,55	92,79	98,78	96,55	96,13

Fonte: Base de Dados Entreculturas V, 1995.

QUADRO 8. Taxas de aprovação por grupo étnico-cultural (3º ciclo)

Grupos Culturais (3º ciclo)							
Taxas de aprovação	Cabo Verde	Guiné-Bissau	São-Tomé	Angola	Moçambique	Ciganos	Ex-Emigr.
Ano lectivo 92/93	83,13	81,56	81,83	83,25	84,38	81,82	86,23
Ano lectivo 93/94	86,20	87,62	88,68	85,83	84,68	66,67	93,95

Fonte: Base de Dados Entreculturas V, 1995.

Através da análise dos quadros anteriores, poder-se-á concluir que o aproveitamento escolar (dado pelas taxas de aprovação), para os sete grupos no seu conjunto teve um incremento de 1,98% pontos percentuais no 1º ciclo, 4,76% e 1,63% , no 2º e 3º ciclos respectivamente.

Desmultiplicando pelos grupos em análise, no 1º ciclo apenas dois deles registaram retracção no aproveitamento (guineenses e ciganos), sendo o maior incremento imputável aos santomenses.

No 2º ciclo, todos os grupos culturais viram aumentado o seu aproveitamento, com especial ênfase para os caboverdianos e ciganos, cujos potenciais de incremento foram na ordem dos 10 pontos.

Finalmente, no 3º ciclo, registou-se um grande incremento para o grupo dos ex-emigrantes, em 7,72 pontos percentuais, e uma grande retracção nos alunos de etnia cigana de 15,15 pontos percentuais, enquanto que os restantes grupos tiveram incrementos no aproveitamento escolar.

Este estudo revelou que "o aproveitamento escolar torna-se mais igualitário entre os grupos à medida que se progride nos ciclos de estudo" (Base de Dados Entreculturas V, 1995),

o que pode reflectir um processo de selecção, onde permanecem os "melhores". "É difícil estabelecer um comportamento sequencial para qualquer dos grupos étnico culturais. No entanto, o sucesso escolar parece preferir a zona Norte-Transmontana e o insucesso o Centro.

A progressão nos ciclos evidencia igualmente um aumento populacional no grupo dos ex-emigrantes em detrimento dos grupos Africanos, facto este que pode estar relacionado com a idade de entrada no Sistema Educativo Português.

A etnia cigana merece um reparo especial pois, para além de cair sobre eles o mais baixo nível de sucesso escolar, deixa praticamente de existir escolarmente pós 1º ciclo (Base de Dados Entreculturas V, 1995).

Em suma, verificou-se de um modo geral uma evolução positiva, em termos de sucesso educativo dos grupos étnico-culturais, que ao que parece pode ter sido fruto das modificações introduzidas pela Reforma do Sistema Educativo, devendo-se sobretudo ao novo modelo de avaliação, que permitiu a transição de um maior número de alunos, independentemente da sua etnia. Contudo, coloca-se-nos uma questão. Irá a melhoria destes indicadores ao encontro da qualidade ou apenas da massificação do ensino? No subcapítulo seguinte tentar-se-á discutir esta questão.

### **2.3. A Reforma do Sistema Educativo e os aspectos conducentes ao sucesso e ao pluriculturalismo.**

Neste subcapítulo, não pretendemos analisar pormenorizadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo e a subsequente Reforma Educativa, mas sim apontar alguns aspectos que podem ser de especial interesse para a investigação em curso e que se relacionem sobretudo com a veracidade da educação para todos (inclua-se grupos étnico-culturais) e com o cumprimento da escolaridade obrigatória, daí que os ensinos secundário e superior não sejam abordados seguidamente.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) dá-se início à Reforma do Sistema Educativo Português. A Lei de Bases prossegue um conjunto de princípios gerais (artigo 2º): universalidade do direito à educação; democraticidade do ensino e igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso; liberdade de ensinar e de aprender com tolerância, e tendo em conta princípios de independência relativamente a directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas e de direito à criação de escolas particulares e cooperativas; integração na realidade social como resposta às necessidades da seriedade e promoção de um espírito democrático e pluralista.

O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, face ao âmbito deste estudo analisar-se-á dentro da educação escolar apenas o ensino básico.

O artigo 6º, nº1, da L.B.S.E., define que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de 9 anos. Esta obrigatoriedade é aplicável a todas as crianças que se inscreveram no primeiro ano do ensino básico no ano lectivo de 1987/88 e para todos os que igualmente se inscreveram nos anos seguintes (art. 63º, nº1). É objectivo essencial do ensino básico assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (art. 7º, a)). Alguns objectivos preconizados na Lei (art. 7º), podem na nossa perspectiva pôr em causa uma possível intenção multicultural da Reforma Educativa, nomeadamente no plano do relacionamento social procura-se "desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores

característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas" (art. 7º g)) (Pires, 1995), contudo esta intenção dilui-se face aos objectivos de "combinar o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura quotidiana" e de "criar condições de promoção escolar e educativa para todos os alunos" (Pires, 1995), no entanto, temos de averiguar se a igualdade de acesso corresponde à igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos indiferentemente da sua raça, proveniência social, económica ou cultural.

A igualdade de oportunidades educativas, pode ser analisada a vários níveis, nomeadamente, no que se refere, à formulação legal do princípio da igualdade de oportunidades, ao acesso, de facto, ao sistema educativo, às condições reais de frequência do sistema e ao impacto das qualificações académicas no mercado de trabalho e/ou no prosseguimento de estudos. Na dimensão formal, político-legal, a igualdade de oportunidades significa que perante a lei (Lei de Bases do Sistema Educativo) todos os indivíduos, independentemente das suas condições sócio-económicas, étnicas e culturais, têm direito de ingressar, participar no sistema educativo e dele beneficiar. A igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo parte do pressuposto de que efectivamente todos têm acesso à escola. Enquanto que, a igualdade de oportunidades nas condições de frequência do sistema educativo, refere-se à capacidade do sistema para proporcionar iguais circunstâncias educativas para todos os seus alunos, muitas vezes existem diferenças quantitativas e qualitativas entre escolas - em termos, de recursos humanos e materiais, em aspectos organizacionais e metodológicos, entre escolas públicas e privadas, entre regiões, etc. - e às condições económicas e sociais das famílias para apoiarem a escolarização dos seus filhos, proporcionando diferentes *chances* de sucesso escolar (Cardoso, 1996). No caso dos alunos pertencentes a grupos étnico-culturais somam-se outros factores que lhes vedam a igualdade de oportunidades, tais como, o carácter monocultural da cultura escolar, a natureza etnocêntrica do currículo, as ideologias assimilacionistas de muitos professores, a sua falta de preparação para lidar com minorias, e os processos internos à escola que tendem a perpetuar as desvantagens das minorias. São o caso, por exemplo, da integração das crianças em



grupos e níveis diferentes; o número desproporcionado de crianças negras como alunos com "necessidades especiais"; o racismo dos professores, que frequentemente, se reflecte nas baixas expectativas em relação a estas crianças; o número elevado de desistências de alunos negros (Cardoso, 1996).

Como já se analisou, perante a lei todos têm igualdade de oportunidades, contudo nem todos têm igualdade de oportunidades, em termos de condições de frequência. Será que a Reforma do Sistema Educativo engloba aspectos que garantam o cumprimento do ensino básico de 9 anos? E até que ponto, esta é pluralista ou uniformizante?

Entendeu-se analisar quatro áreas contempladas pela Reforma : o currículo, os recursos humanos, a Escola Básica Integrada e o novo modelo de avaliação, através das quais se discutirão estas questões.

Perante a diversidade cultural presente nas escolas portuguesas e a elevada percentagem de jovens que abandonam a escola precocemente, torna-se premente a utilização de uma pedagogia diferenciada, a qual passa necessariamente pelo corte com a atitude homogeneizante de alguns professores, havendo cada vez mais que assumir a diversidade.

A pedagogia diferenciada, considera o aluno como individuo com características intrínsecas e extrínsecas psico-somáticas, sociais e culturais (Boal, 1996).

O currículo, é necessariamente um aspecto fundamental constante na aplicação de uma pedagogia deste tipo.

A reforma curricular, determina que o currículo seja definido à escala nacional (art. 47º, nº3, Lei de Bases do Sistema Educativo), em vez de se adaptar às características locais da população e de se "libertar" das directrizes emanadas uniformemente para todo o país pelos órgãos centrais, prevendo "à primeira vista um currículo uniformizante e enquanto tal, dificilmente adaptável a um ensino básico universal com sucesso" (Cunha, 1992).

No entanto, a utilização de currículos alternativos na escolaridade básica, aparece prevista na legislação portuguesa através do Despacho nº178-A/ME/93, já tendo sido experimentados em algumas escolas, com uma elevada percentagem de alunos das minorias, e frequentadas por alunos com problemas de insucesso escolar.

É o exemplo, da Escola Básica 2+3 de Alfoanelos, frequentada por uma população escolar muito heterogénea, em que 20% são de origem africana. Esta escola definiu um programa de currículos alternativos para duas turmas do 5º e duas do 6º anos, o qual deverá ser sucessivamente alargado até ao 9º ano. Este programa pretende dar maior importância à formação prática com vista a uma futura profissionalização, tentando em simultâneo motivar estes jovens para a aquisição de conhecimentos de carácter teórico. Os currículos foram previamente discutidos com os alunos e encarregados de educação (Boal, 1996).

Esta medida, permitiu alterar as aulas de características tradicionais, diversificando a oferta de ensino, indo a escola ao encontro destes alunos, que muitas vezes devido à sua origem sócio-económico-cultural, desenvolvem uma atitude hostil perante a escola, potenciando o abandono escolar.

Esta pedagogia diferenciada, contemplada pela reforma, pode também ser efectuada através de projectos transdisciplinares, dentro dos quais se pode englobar a Área-Escola, a qual tendo um carácter curricular mas não disciplinar, apela à interligação de saberes, à inserção no meio, em suma, à interdisciplinariedade. A Área-Escola "é discutível na sua eficácia, problemática na sua exequibilidade, polémica na sua concepção e apenas consensual ao nível dos objectivos que pretende atingir" (Kirkby, 1993), as suas características fundamentais são: a obrigatoriedade (é curricular), a globalidade, a exigência (requer recursos humanos e físicos nem sempre disponíveis), e é colectiva (obriga a trabalhar em equipa, alargando os intervenientes e extrapolando-se para a escola e para a própria comunidade). Perante tais características, em termos práticos pensamos ser por vezes muitíssimo difícil passar as intenções expressas no papel a efectivas acções com resultados confirmados.

Uma pedagogia diferenciada, exige disponibilidade por parte dos professores e investimentos em recursos materiais. Por um lado, os professores têm de possuir conhecimentos acerca da forma de vida e cultura de cada aluno, e "se tal conhecimento é fácil e até saboroso quando se enquadra na área cultural do professor, já se torna difícil quando a distância cultural é muito grande, e é necessário ir ao bairro de lata ou à aldeia distante"(Cunha, 1992). Ou seja, este método é posto em causa sempre que existem divergências entre a cultura escolar e a cultura quotidiana, situação que é apontada com vulgaridade como verdadeira relativamente aos alunos pertencentes às minorias culturais.

Por outro lado, as escolas têm de possuir recursos, instrumentos e materiais para as expressões práticas e tecnológicas, biblioteca, laboratório, audiovisuais e computadores. O que implica investimentos avultados.

Os recursos humanos são outro factor essencial, para a qualidade do ensino. A formação inicial e continua dos professores, as condições de trabalho, o sistema de habilitações e colocação dos mesmos, a gestão das escolas, são factores considerados como essenciais, uma vez que, as políticas relativas a cada um deles são cruciais para a competência e entusiasmo do corpo docente, o que tem repercussão directa no processo de aprendizagem dos discentes.

A escola pluricultural, tem de apostar fortemente numa formação dos professores que gere inovação curricular e responda ao pluralismo social e cultural (Leite, 1996).

O professor possui alguma margem de manobra para a gestão do currículo, que lhe permite fazer escolhas que vão mais ao encontro da diversidade da classe escolar com que se depara. Contudo, essa capacidade pode ser condicionada por diversos factores, tais como, insuficiente informação acerca da cultura dos alunos, atitudes estereotipadas perante determinadas culturas ou o acompanhamento estrito dos currículos veiculados pelos manuais escolares (Cardoso, 1996).<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> in Boal, M. E. e outros (1996) " Para uma pedagogia diferenciada" Cadernos PEPT 2000, nº 9, Ministério da Educação (p: 60)

A heterogeneidade escolar, exige cada vez mais a prática de uma Educação Intercultural, dependendo o sucesso desta, em larga medida, da formação do corpo docente.

O projecto "*Investigar-Agir. A construção de mecanismos Multi/Interculturais*" desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em vigor desde 1993-94, na Escola da Serra do Pilar (1º ciclo), mostra-nos que numa fase inicial os docentes demonstram falta de sensibilidade para a diferença; estereótipos em relação a determinados grupos sociais, culturais e étnicos; entendimento da diversidade cultural como um obstáculo e um problema e mesmo algum desrespeito pelas características específicas de cada indivíduo e pelos condicionalismos que as determinam.

No entanto, à medida que o projecto foi evoluindo as atitudes e discursos dos professores, que continham uma conotação negativa, foram-se alterando, detectando-se atitudes de sensibilidade para a diversidade da população escolar e de reflexão acerca do multiculturalismo; espírito de abertura para quebrar a rotina e enfrentar a insegurança inerente à inovação; avaliação positiva do trabalho desenvolvido e percepção das mudanças positivas, quer nos professores, quer nos alunos (Leite, 1996).

Perante esta experiência, pode-se concluir que a sensibilização dos professores para a educação multicultural e valorização da diferença, passa necessariamente pela sua formação e envolvimento em projectos inovadores que permitam essencialmente mudar as atitudes, perante um novo modelo de escola, mais diversificada e menos tradicional, que responda às necessidades da população escolar.

O parque escolar e as diversas tipologias de escolas é outro aspecto a ter em atenção. Com a Reforma Educativa, aparece o conceito de Escola Básica Integrada, na sequência do alargamento do ensino básico para 9 anos. Este modelo de escola, abrange desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, indo assim ao encontro da concepção da Lei de Bases do Sistema Educativo, de unidade global organizada em três ciclos sequenciais, e se possível com o mesmo conjunto de professores e a mesma cultura escolar, numa tentativa de aproximação à

tipologia mais adequada ao alargamento da escolaridade e simultaneamente mais desmobilizadora do abandono escolar, na transição entre ciclos (Pires, 1996).

Esta tipologia de escola que vai desde o pré-escolar (essencial para os alunos das minorias, uma vez que lhes permite um contacto mais precoce com a escola e nalguns casos, com a língua portuguesa) até ao final da escolaridade obrigatória sequencialmente sem interrupção no mesmo espaço físico, pode ajudar a combater, sobretudo, o abandono escolar, o qual é bastante significativo entre os alunos dos grupos étnico-culturais.

A redução do abandono escolar, pode implicar também a conjugação de entidades locais, regionais e sectoriais. De acordo com esta linha de acção, Pedro d'Orey da Cunha, defendeu a criação de Fundações Concelhias, as quais se inspiram na ideia lançada em tempos por Roberto Carneiro - as extintas Comissões Concelhias do PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) - estas, seriam geridas por comissões representativas das responsabilidades sectoriais de vários serviços, como a autarquia, a saúde, a assistência social etc, e teriam por função mobilizar condições que favorecessem a escolaridade prolongada, para além do que pode ser controlável pela escola. As construções escolares, o apoio social, os transportes, a fiscalização necessária para impedir o trabalho infantil, a organização dos tempos livres, o sistema de saúde.

Cada vez mais, tem de haver uma mobilização de todos os actores sociais: alunos, professores, família, entidades locais e regionais, comunidade. O novo modelo de gestão das escolas, inspira-se em princípios de participação e democraticidade que "alteram profundamente as relações no interior da escola, favorecem a sua abertura à mudança e despertam nos professores novas atitudes de responsabilidade" (Decreto-lei nº172/91 de 10 de Maio<sup>20</sup>). Permite a abertura das escolas à comunidade local, criando um Conselho de Escola com representantes dos pais, da autarquia, dos professores e alunos e dos interesses ecológicos e sociais e que têm competências de eleição do director executivo, aprovação do plano de actividade e do projecto educativo da escola e de apreciação da sua execução.

---

<sup>20</sup> in Guia da Reforma Curricular, 1993, Texto Editora

Estes aspectos contemplados na Reforma, pretendem ir ao encontro do pluriculturalismo, uma vez que pretendem envolver todos os agentes educativos, responsabilizando-os pelo sucesso escolar.

Por último, o novo modelo de avaliação, arquitectado com a intenção de promover o sucesso educativo, "o direito ao sucesso é um direito de todos que compete à escola tentar garantir até ao limite das suas possibilidades e capacidades de organização e funcionamento. E a escola obrigatória é por definição, uma escola para todos" (Lemos, 1993).

De facto, o novo modelo de avaliação permitiu taxas de aprovação bastante mais elevadas no ensino básico, no entanto, coloca-se a dúvida, se esta melhoria não foi conseguida através da redução da qualidade do ensino. Por vezes a permanência de determinados alunos no mesmo ano curricular, não lhes é benéfica, pois não lhes proporciona o desenvolvimento de atitudes e valores. Contudo a sua transição de ano curricular, sem terem adquirido os conhecimentos mínimos, permitindo-lhes chegar ao final da escolaridade obrigatória, a ler um texto soletrando as palavras, é-lhes prejudicial e contribui para o aumento do fenómeno do iletrismo.

Perante a anterior exposição, compreende-se que não é fácil responder às questões colocadas no início deste subcapítulo. Concluindo-se que a Reforma se orienta no sentido da democratização do ensino e encerra aspectos conducentes ao pluriculturalismo, nomeadamente, a aplicação de uma pedagogia diferenciada, através de currículos alternativos e de projectos transdisciplinares; uma nova tipologia de escola, traduzida pelas Escolas Básicas Integradas; um novo modelo de gestão, que permite um maior envolvimento de todos os actores sociais, e, por último, um novo modelo de avaliação, se bem que, este deverá ser analisado com alguma precaução. Contudo, a dimensão pluriculturalista da Reforma, depende de outros factores, que vão desde a formação dos professores, à alteração da filosofia subjacente à própria escola, passando necessariamente por algumas decisões importantes do poder político.

## **2.4. O papel do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural no Sistema Educativo Português.**

O pluralismo cultural que temos vindo a referir, traduzido no encontro de culturas, por vezes faz surgir dificuldades de adaptação e sobretudo de relação.

O Ministério da Educação, ao constatar a existência de largas dezenas de grupos étnicos na escola portuguesa, sentiu o problema e para o tentar ultrapassar, criou pelo Despacho Normativo 63/91 o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, a quem compete coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre os diferentes povos, etnias e culturas. (excerto do despacho normativo nº 63/91 - DR, 13 de Março de 1991)

"A preocupação do Secretariado Entreculturas, para lá de apoiar as crianças das minorias mais carenciadas, mesmo com ajudas económicas, de alimentação, de higiene, de ocupação de tempo, bem para lá de tudo isto, consiste em transmitir os valores da cidadania na vida normal de qualquer escola e conseguir despoletar um processo educativo em que a maior diferença é maior riqueza. É que só se aprende na diferença, e a diversidade de raças, cores, línguas e experiências só contribui para uma educação mais completa, mais integrada, de todas as situações da vida". (Padre Vitor Feytor Pinto<sup>21</sup>).

O Secretariado tem as tarefas de planificar, lançar e acompanhar programas que contemplem um amplo conjunto de aspectos, entre os quais se destacam: - A estrita articulação e comunicação entre os múltiplos programas em curso no Ministério da Educação com incidência na temática multicultural, nomeadamente os projectos com crianças de etnias timorenses, cabo-verdianas e ciganos e com crianças filhas de portugueses residentes noutros países, em curso na Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário;

- A cooperação com as instituições de ensino superior tendo em vista a elaboração de conteúdos sobre a educação em contexto multicultural no âmbito da formação inicial e contínua

---

<sup>21</sup> in *Escolas Multiculturais*, 1994, Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural.

de professores;

- A articulação com o Instituto de Inovação Educacional visando a elaboração, no âmbito da área da formação pessoal e social, de conteúdos de educação multicultural e convivência étnica;

- A promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, em colaboração com as associações de pais e estudantes e as autarquias locais;

O Secretariado tem tomado várias iniciativas desde a criação de um Boletim-Diálogo Entreculturas - que reúne informação e artigos de estudiosos sobre o tema da multiculturalidade, publicado desde Junho de 1992, até à criação de bases de dados, que cobrem todo o Continente ( Escolas do 1º, 2º e 3º ciclos e Secundário) com dados referentes ao início e fim de cada ano lectivo, com o objectivo de discriminar taxas de aprovação e de desistência relativas a todos os alunos e especificamente aos pertencentes aos grupos étnico-culturais minoritários, passando por estudos de investigação, seminários, projectos e acções em várias escolas. Um dos Projectos de maior vulto levado a cabo pelo Secretariado é o Projecto de Educação Intercultural. Partindo do diagnóstico da realidade escolar em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas, onde se constatava uma elevada percentagem de crianças com insucesso escolar, foram seleccionadas trinta escolas<sup>22</sup>, agrupadas em nove núcleos. Cada um desses núcleos era constituído por Escolas do 1º ciclo e a do 2º ciclo mais próxima.

"O Projecto de Educação Intercultural é um conjunto de acções que visam a educação para valores de convivência e de solidariedade entre diferentes étnias e culturas. Desenvolve-se entre escolas do 1º e do 2º ciclos do ensino básico, onde é mais significativa a presença de alunos provenientes de populações etnicamente minoritárias e socialmente desfavorecidas e onde é elevada a percentagem de insucesso escolar. Tem a duração de dois anos lectivos - 1993/94 e 1994/95" (Despacho nº170/ME/93).

---

<sup>22</sup> As escolas seleccionadas pertencem aos distritos do Porto, de Lisboa, de Setúbal e de Faro.



Este projecto teve como linhas de apoio de desenvolvimento<sup>23</sup>:

- Formação de 100 professores das 30 escolas envolvidas no Projecto.
- Fixação por dois anos lectivos (93/94 e 94/95) dos professores em formação.
- Garantia de apoio especializado de psicólogos e assistentes sociais nestas escolas.
- Adequação dos critérios de distribuição dos alunos das minorias (por turma e escola).
- Apoio à realização de projectos a desenvolver nestas escolas.
- Apoios de carácter social aos alunos (saúde, alimentação, etc).
- Apoio ao desenvolvimento de iniciativas escola/comunidade.
- Incentivos ao desenvolvimento das Associações de Pais.
- Formação do pessoal não docente.
- Reforço das medidas de segurança.
- Investigação e avaliação do Projecto.

Quanto às conclusões e resultados deste Projecto, tivemos alguma dificuldade em encontrar informação suficiente. Resta-nos apresentar o que se conseguiu disponibilizar.

"É pois por dentro de cada um de nós, pela nossa postura perante a complexidade dos problemas que hoje envolvem a escola, pelas nossas angústias, frustrações, alegrias e sucessos (ou não ), pela afectividade que acarreta qualquer acto ou gesto educativo, pela segurança que nos foi sendo transmitida e assegurada, pela interacção com os outros serviços e apoios que poderão passar algumas respostas para os problemas: os das crianças, os nossos, os da escola, os da comunidade...Reflectindo sobre tudo isto, quem somos, o que fazemos, porque o fazemos, o que vale e não a pena, temos a sensação de ter levantado a ponta de um véu, que não é véu porque não é nem transparente nem leve" - Escola 185 - Galinheiras - Relatório de Avaliação do Projecto de Educação Intercultural - Julho de 1994.

"Globalmente o balanço da realização do Projecto de Educação Intercultural é positivo. Prosseguiu-se com sucesso uma dinâmica de melhoria do clima de escola e de

---

<sup>23</sup> in *Diálogo Entreculturas*, nº 5, 1993, Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural

empenhamento do corpo docente na construção de uma escola melhor.(...) Todavia não devem deixar de ser registados alguns pontos fracos constatados nomeadamente: a insuficiente capacidade de envolvimento colectivo da escola em alguns dos domínios consignados no Projecto Educativo de Escola (Área-Escola, alguns subprojectos); dificuldade de fazer face ao excesso de tarefas burocráticas que a dinamização de um Projecto Educativo de Escola comporta; a pouca sensibilidade revelada por alguns Serviços do Ministério da Educação face às necessidades de implementação de um Projecto Educativo e o reduzido apoio que a escola beneficiou por parte dessas e algumas dificuldades existentes na articulação de diversas entidades com as escolas o que, em parte resulta de debilidades e ambiguidades da descentralização educativa.” (Avaliação do Projecto de Educação Multicultural - Escola nº 2 do Monte de Caparica - Ano 1993/1995<sup>24</sup>)

Soube-se que o Projecto foi alvo de avaliação formativa, através da utilização e recurso a técnicas de recolha de dados de tipo quantitativo e qualitativo. A avaliação global do mesmo foi positiva, considerando o Secretariado importante alargar o universo de experimentação com vista a retirar linhas de orientação e metodologias passíveis de serem aplicadas noutros contextos de educação multicultural. Assim, foi criada uma segunda fase do Projecto de Educação Intercultural, com início em 1995/96 e com a duração de 2 anos lectivos. Pretende-se estudar o seu alargamento gradual a todo o sistema educativo, institucionalizando de forma mais sistemática, a colaboração de vários serviços do Ministério da Educação. A rede de escolas envolvidas neste Projecto foi alargada. De 30 passaram a 52, abrangendo agora zonas do Centro do país e do Alentejo, para além de Lisboa, Setúbal, da região Norte e Algarve, que já estavam integradas na 1ª fase. (Despacho 63/91 de 13 de Março<sup>25</sup>)

Neste contexto, o Secretariado continua no seu trilha, procurando novos caminhos para uma educação que promova atitudes que melhor se ajustem à sociedade portuguesa cada vez mais pluricultural.

---

<sup>24</sup> in Avaliação do Projecto de Educação Intercultural - Projecto Educativo de Escola “Uma janela aberta...à comunicação”, 1996 - Escola nº 2 do Monte de Caparica

<sup>25</sup> in Diálogo Entreculturas, nº 15, 1995

## **PARTE II - ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS MULTICULTURAIS NO DISTRITO DE SETÚBAL**

### **Capítulo 1. Pressupostos teóricos e metodológicos**

A metodologia utilizada na investigação, apoiou-se num método de estudo de caso. Escolheu-se este método por se tratar, segundo Greenwood, de um método útil para sugerir hipóteses e formulações teóricas para posteriores estudos, "tendo por finalidade última obter uma compreensão do fenómeno na sua totalidade" (Pires, 1980).

Assim, seleccionaram-se duas Escolas do distrito de Setúbal, a Escola nº2 do Monte de Caparica (1º ciclo), e a Escola C+S do Monte de Caparica (2º e 3º ciclos) - ambas pertencentes à freguesia de Caparica, concelho de Almada.

As escolas mencionadas foram escolhidas em função de critérios de representatividade, quanto ao número de alunos pertencentes a grupos étnico-culturais minoritários. Para a realização de tal selecção utilizaram-se os dados relativos ao distrito de Setúbal, presentes na Base de Dados Entreculturas. Foi também utilizado um estudo<sup>26</sup> realizado pela mesma entidade que demonstra que entre as vinte escolas do 1º ciclo que participaram no Projecto de Educação Intercultural no ano lectivo 92/93, a do Monte de Caparica nº 2 era a escola frequentada por maior número de etnias.

O outro factor a ter em conta, foi a relação de proximidade, sabendo que a Escola C+S do Monte de Caparica é receptora dos alunos da Escola nº 2 do Monte de Caparica, a qual no ano lectivo de 1994/95 era frequentada por 76% de alunos de origem não lusa (Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica, 1995 p.6).

Foram realizados inquéritos por questionário a alunos do 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, com a finalidade de acompanhar o final de cada ciclo da escolaridade obrigatória. Nas três turmas do 4º ano envolvidas, num total de sessenta e três (63) alunos, quarenta e nove

---

<sup>26</sup> Braga, Ana Maria e Fernandes, Maria Benedita (1993) "Caracterização dos alunos de grupos culturais nas escolas do Projecto de Educação Intercultural 1992/93" (p. 6)

por cento (49%) eram crianças provenientes das minorias étnicas.

No 6º ano, as quatro turmas inquiridas, num total de setenta e oito (78) alunos, cinquenta e um por cento (51%) dos alunos eram de origem não lusa.

Por último, as quatro turmas do 9º ano existentes na escola, num total de setenta e três (73) alunos, trinta por cento (30%) pertenciam a grupos étnico-culturais.

Responderam também a inquéritos por questionário doze (12) professores da Escola nº 2 do Monte de Caparica e vinte e um (21) professores da Escola C+S do Monte de Caparica.

O inquérito foi lançado em Janeiro de 1996, tendo-se estabelecido contactos e realizado visitas às Escolas a partir de Outubro de 1995.

Na escola do 1º ciclo o preenchimento do questionário foi feito através dos professores, havendo, no entanto, contacto directo com os professores e alunos. Na Escola do 2º e 3º ciclos, o Conselho Directivo estabeleceu um calendário para a realização do questionário (lançamento e recolha), destinando uma hora lectiva para cada turma e solicitando a minha presença, para eventuais esclarecimentos e exposição do questionário directamente aos alunos e professores.

Este contacto, possibilitou a observação da realidade escolar no interior e exterior das salas de aula, bem como a observação dos padrões de comportamento, das relações entre alunos lusos e não lusos e até as suas aspirações pessoais, proveniência e situação familiar.

Previamente foi feito um pré-teste ensaio em indivíduos não pertencentes à população do questionário, de modo a averiguar se alguma das questões provocava dúvidas ou se não estava de acordo com o que era pretendido, os resultados obtidos consideraram-se positivos, com excepção das questões relativas às classificações no ano lectivo anterior e rendimento mensal dos pais, o que possibilitou posteriormente alterar questões que suscitaram alguns comentários por parte desses inquiridos.

Na concepção do inquérito teve-se a preocupação de colher informações nas seguintes áreas: características pessoais dos alunos; nacionalidade dos alunos e dos seus pais; planos quanto à continuação dos estudos; expectativas relativamente ao mercado de trabalho;

ambiente de estudo a nível familiar, económico, cultural e social; língua utilizada com maior frequência; identidade cultural, usos e costumes quotidianos dos países de origem e intenções de regresso. (inquéritos em anexo)

O tratamento das respostas foi feito informaticamente, tendo-se procedido à análise dos quadros síntese elaborados após a codificação dos dados com base numa grelha de análise. Relativamente, a algumas questões procedeu-se ao cruzamento de variáveis, tais como, nacionalidade, aproveitamento escolar, número de reprovações, habilitação académica dos pais, acompanhamento das actividades escolares e data de nascimento.

Procedeu-se simultaneamente, ao lançamento de inquéritos aos professores do 1º, 2º e 3º ciclos tendo-se recolhido informação relativa a: caracterização pessoal, dificuldades de aprendizagem das minorias, expectativas de desempenho escolar desses alunos, integração/rejeição por parte dos alunos lusos e efeito da "miscigenação" no aproveitamento dos alunos lusos.

A estrutura base dos questionários foi a mesma para cada um dos grupos alvo - alunos e professores - tendo-se apenas procedido às adaptações decorrentes das especificidades de cada ano da escolaridade ou nível de ensino, respectivamente.

A análise dos inquéritos baseou-se, essencialmente, na interpretação dos resultados apurados de acordo com os assuntos a tratar.

## **Capítulo 2. Perfil da zona e das escolas**

### **2.1. Caracterização da zona**

O presente trabalho foi desenvolvido num dos três distritos onde reside mais de metade da população proveniente das ex-colónias, Setúbal, concentrando-se esta população mais do que a restante população portuguesa, nos centros urbanos (Pena, 1987).

O distrito de Setúbal, embora situado na faixa litoral do país, possuindo condições para índices elevados de crescimento e desenvolvimento, passou nas décadas de 70 e 80 por uma situação de crise económica e social. A qual se manifestou pela dificuldade de modernização das empresas, na sua descapitalização e encerramento, no despedimento de grande número de trabalhadores, em atrasos ou não pagamento dos salários, que se reflectiram no tecido económico e social da zona.

Almada, um dos concelhos do distrito de Setúbal - zona analisada - foi uma das zonas mais atingidas por essa crise económica e social.

Pela sua localização geográfica, muito perto de Lisboa, o concelho de Almada, originariamente rural e piscatório, foi concentrando diversificados grupos populacionais de diferentes origens e nível sócio-económico-cultural (Centro de Segurança Social do Distrito de Setúbal, 1991).

"O seu crescimento demográfico resultou grandemente de movimentos migratórios com origem em todas as regiões do país (com maior proveniência dos distritos ao sul do Tejo). Este processo está bem patente no facto de em 1990, a maioria dos residentes no concelho ser natural de outras regiões do país e de outros concelhos da Área Metropolitana de Lisboa" (Câmara Municipal de Almada, 1991).

Almada sofreu nas últimas três décadas um aumento demográfico de cerca de 160%, passando de setenta mil habitantes em 1960 para mais de cento e oitenta e cinco mil em 1990.

Este crescimento demográfico deveu-se principalmente ao aumento da taxa de

crescimento das migrações, uma vez que o crescimento fisiológico tem vindo a diminuir significativamente devido às quebras registadas nas taxas de natalidade e de mortalidade. Até meados dos anos 70, a população migrante provinha principalmente das regiões a sul do Tejo, a partir desta data o concelho passou também a ser habitado por naturais de Lisboa e por imigrantes das ex-colónias.

De referir que dos 8,2% da população proveniente das ex-colónias residente no distrito de Setúbal, 7,6% pertence ao concelho de Almada (Pena, 1987).

Actualmente, a população da zona urbana deste concelho pertence maioritariamente à classe média embora nas zonas limítrofes, existam vastos grupos de população pobre e em situação de marginalização,

Esta, caracteriza-se pela habitação degradada, desemprego, emprego precário e de baixa remuneração, baixa qualificação profissional, analfabetismo, escolarização inferior à escolaridade obrigatória, insucesso escolar, situação precária de saúde e fraca participação nas actividades culturais. (Centro de Segurança Social do Distrito de Setúbal, 1989)

As escolas seleccionadas situam-se na freguesia de Caparica a qual tinha cerca de dezassete mil habitantes em 1989, contrariando a tendência geral do ritmo de crescimento populacional do concelho de Almada, apresentava um crescimento médio anual de 5,2% na década de 80, o que representa cerca do dobro da média concelhia para o mesmo período.

A zona do Monte de Caparica possui uma estrutura etária jovem, com pouco peso de idosos, ao contrário da tendência geral de envelhecimento da população nas restantes áreas do concelho. A taxa de ocupação da população situa-se três pontos abaixo da média concelhia que é de 41% sendo a taxa de desemprego (5%) a mais alta do concelho. Os estudantes e os reformados têm nesta zona um peso percentual significativo com cerca de 22% e 26% respectivamente. A taxa deste último grupo representa quase o dobro da média concelhia. (Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica, 1995)

As duas escolas seleccionadas ( Escola nº 2 do Monte de Caparica e Escola C+S do Monte de Caparica), localizam-se junto ao bairro do P.I.A. (Plano Integrado de Almada) o qual

se insere numa das duas bolsas de pobreza do concelho de Almada. Tem vindo a absorver a população mais carenciada, facto que o transformou gradualmente, numa zona de crescentes problemas sociais (Centro de Segurança Social do Distrito de Setúbal, 1989).

Para além do baixo nível escolar e cultural da população deste bairro existem situações de casas ocupadas e barracas, que não possuem condições mínimas de habitabilidade. Não é então de surpreender, a ocorrência de várias doenças graves (tuberculose e cirrose, grande incidência de doenças cardio-vasculares, reduzida taxa de vacinação de crianças em idade escolar, tóxico-dependência nos jovens, disfunções familiares e situações de risco, nomeadamente os maus tratos). (Alves, 1990)

Este bairro, onde vivem, num total de 2140 fogos distribuídos por uma área de 300 ha, 7500 habitantes (1991) das mais diversas origens geográficas, culturais e ráticas, revela grandes carências de infra-estruturas de apoio e de equipamentos colectivos.

A realidade sócio-cultural do bairro do P.I.A. apresenta os seguintes traços característicos:

- a população é muito jovem: 71,2% tem menos de 36 anos, tendo 34,8% uma idade compreendida entre os 0 e os 6 anos; a população infantil tem grande peso;
- a maioria das famílias tem entre 4 e 7 elementos;
- é uma população de nível cultural baixo: 14% não possui a 4ª classe sendo a maioria do sexo feminino, destes 30% têm entre 14 e 40 anos; 56,7% possui a 4ª classe; 12% possui o 6º ano de escolaridade; 14,3% fez o actual ensino unificado; 3% completou as habilitações de nível secundário;
- é uma população de fracos recursos económicos: 30% da população em idade activa é doméstica; 53,5% da população em idade activa tem emprego; em cada 4 pessoas há um elemento activo; 91,7% da população activa corresponde a trabalhadores de base; 8,3% são quadros técnicos; não existe qualquer quadro dirigente; 52,9% da população activa trabalha no sector secundário e 44,8% no sector terciário; 34% da população entre os 14 e os 25 anos não tem qualquer ocupação. (Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica, 1995)



De acordo com estes dados pode-se assegurar que:

- Os rendimentos económicos da maioria das famílias são baixos, atendendo não só ao nível médio dos salários dos trabalhadores de base que representam a quase totalidade da população, mas também ao número médio de pessoas em cada agregado e à percentagem de elementos activos da população;
- A educação infantil está quase exclusivamente entregue à família, especialmente à mãe e/ou irmãs mais velhas e avós, dependendo da sua capacidade educativa;
- No grupo etário dos 14 aos 25 anos existe uma percentagem significativa de jovens que não têm qualquer ocupação com especial incidência na população feminina. Possivelmente procuram o primeiro emprego, tornando-se mais difícil às mulheres concretizar essa expectativa;
- As domésticas representam um grupo significativo da população que se ocupa da casa e da família, exercendo um papel educativo relevante sobre as crianças entregues aos seus cuidados;
- A população total depende muito da população activa 4 pessoas em média a cargo de um activo.

Sendo a freguesia de Caparica uma das zonas do concelho de fixação preferencial até ao ano 2010, prevê-se não só a duplicação da densidade populacional da área do P.I.A. (Plano Integrado de Almada), mas também um aumento de cerca de 60% da população do Monte de Caparica (zona antiga). (Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica, 1995)



## **2.2. Caracterização das Escolas**

As duas Escolas seleccionadas (Escola nº 2 do Monte de Caparica e a Escola C+S do Monte de Caparica), situam-se num espaço contíguo, divididas apenas por uma estrada.

A Escola nº 2 do Monte de Caparica (1º ciclo), recebe alunos do bairro do P.I.A.: núcleo branco, núcleo amarelo, encosta sul e raposo (núcleos de habitação degradados). (Projecto Educativo da Escola nº 2 do Monte de Caparica, 1995).

Esta Escola no ano lectivo 95/96, tinha matriculados os seguintes alunos, por etnia: 156 lusos; 2 da comunidade europeia; 70 cabo-verdianos; 12 ciganos; 9 guineenses; 1 indiano; 1 brasileiro; 4 moçambicanos; 5 santomenses e 16 angolanos.

Num total de 276 alunos, 43% pertenciam a minorias culturais.

É considerada uma escola de intervenção prioritária, sendo uma das escolas englobadas no Projecto Intercultural do Entreculturas (anos lectivos 93/94, e 94/95 com prolongamento de mais dois anos lectivos, 95/96 e 96/97).

De entre os vários problemas detectados, o Projecto Educativo da Escola, aponta quatro, hierarquizando-os:

1. A alimentação - Muitos alunos da escola não almoçavam, quer por ausência dos familiares, quer por falta de recursos. Para resolver esta situação no âmbito do Projecto de Educação Intercultural (93/94 e 94/95) o Entreculturas, a Câmara Municipal e o Centro de Emprego deram uma ajuda financeira para a abertura de uma cantina.

Tendo sido verificadas a partir daí melhorias na aprendizagem de um número significativo de crianças, e diminuindo o absentismo.

2. Ocupação dos tempos livres - Os professores denotaram falta de apoio da família durante o dia, após o horário lectivo. Como resposta a este problema, a escola criou um Atelier de Tempos Livres, o qual foi apoiado no ano lectivo 93/94 pelo Projecto de Luta Contra a Pobreza "Raizes para um futuro sucesso".

3. Dificuldades de aprendizagem - Foram detectadas dificuldades de aprendizagem, que os professores pensam estar relacionadas com uma alimentação deficiente e com os diferentes problemas sócio-económicos existentes no meio familiar. Por outro lado, as várias culturas existentes na Escola, acarretam segundo a mesma fonte, diversos problemas de aprendizagem: adaptação, dificuldades ao nível dos códigos sócio-linguísticos.

Para combater este problema existem na escola actividades de complemento curricular, uma sala de informática e apoio escolar.

4. Exterioridade das famílias face à escola - Os professores verificam na comunidade escolar uma grande exterioridade das famílias, face ao processo educativo das crianças, traduzida nomeadamente por uma fraca participação da mesma na vida da Escola (reuniões com professores, momentos de festa e encontro, idas espontâneas por parte dos pais, etc).

Como resposta, a escola pretende favorecer a relação Escola/Família/Comunidade, criando um grupo de pais amigos da Escola e através da Área-Escola, promover a participação da comunidade na vida escolar e a intervenção da escola no meio local.

A Escola C+S do Monte de Caparica recebe alunos das freguesias da Caparica e do Pragal (a zona a poente da auto-estrada) e recebe alunos de 6 Escolas Primárias: Monte de Caparica (1,2,3), Porto Brandão, Fonte Santa e Pragal 2. Em termos de residência, mais de 50% dos alunos provêm do bairro do P.I.A. (Plano Integrado de Almada).

Nesta escola, o abandono escolar não atinge percentagens elevadas, exceptuando o ano de 92/93 em que atingiu os 3%. As reprovações por faltas registadas até 92/93 situaram-se nos 2%, sofrendo uma quebra a partir de 93/94 por força da nova legislação relativa à escolaridade obrigatória, como se pode constatar no Quadro 9.(Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica, 1995)

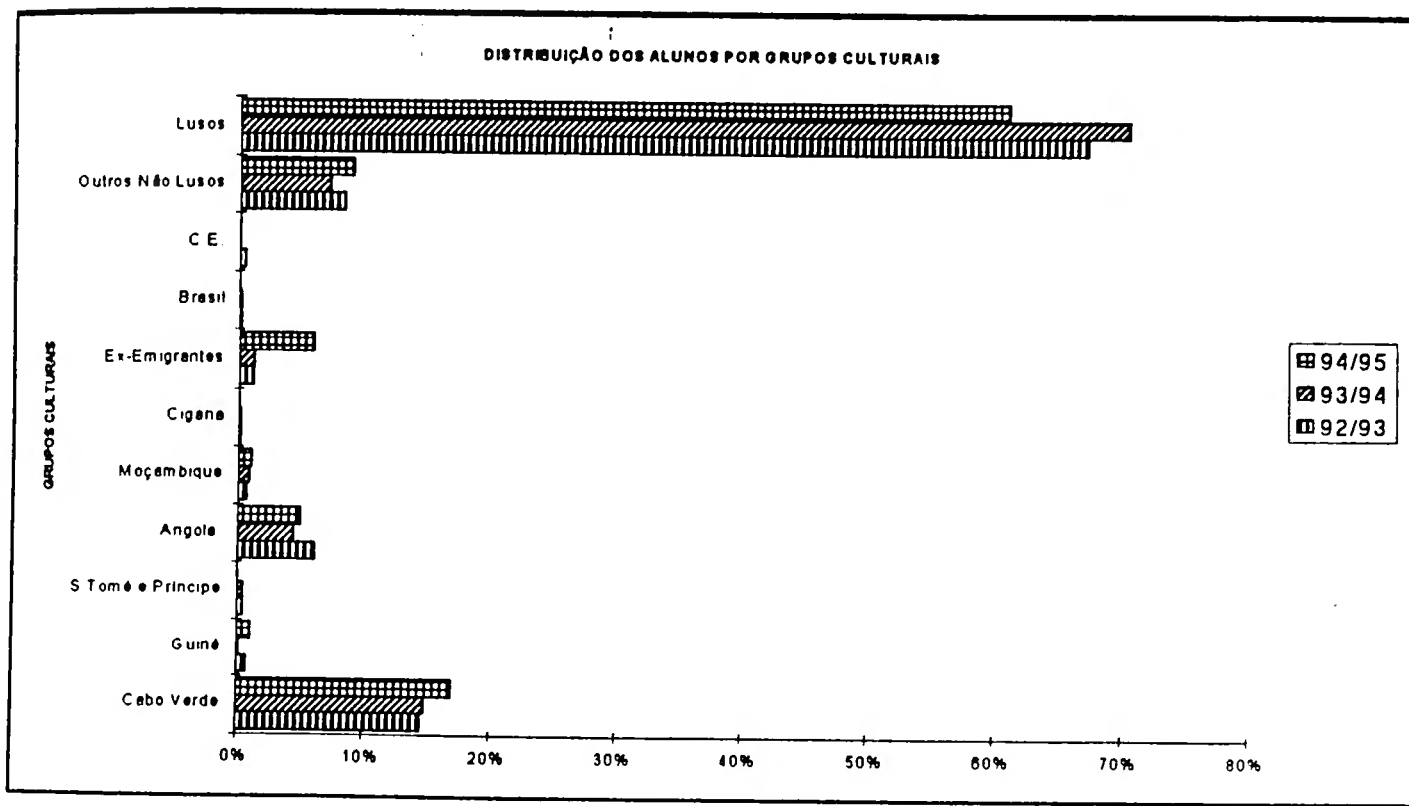
QUADRO 9. Alunos matriculados no início e final dos anos lectivos de 91/92, 92/93, 93/94 e 94/95 na Escola C+S do Monte de Caparica

ANO LECTIVO	ANO ESCOLARIDADE	Nº TURMAS	Nº ALUNOS						EXISTENTES NO FINAL
			MATRICULADOS NO INÍCIO	TRANSFERIDOS		SAÍRAM DO SISTEMA			
				ENT.	SAID.	ABANDONO	ANULAÇÃO	REP.FALTAS	
91/92	5º	14	342	2	7	0	3	4	330
	6º	15	348	0	3	2	1	9	333
	TOTAL	29	690	2	10	2	4	13	663
92/93	5º	13	308	6	7	20	1	3	283
	6º	13	318	3	2	0	0	11	308
	TOTAL	26	626	9	9	20	1	14	591
93/94	5º	12	275	5	9	6	1	0	264
	6º	11	274	2	9	2	1	4	260
	7º	5	122	0	1	1	1	0	119
	TOTAL	28	671	7	19	9	3	4	643
94/95	5º	12	293						
	6º	11	258						
	7º	3	72						
	8º	5	120						
	TOTAL	31	743						

Fonte: Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica

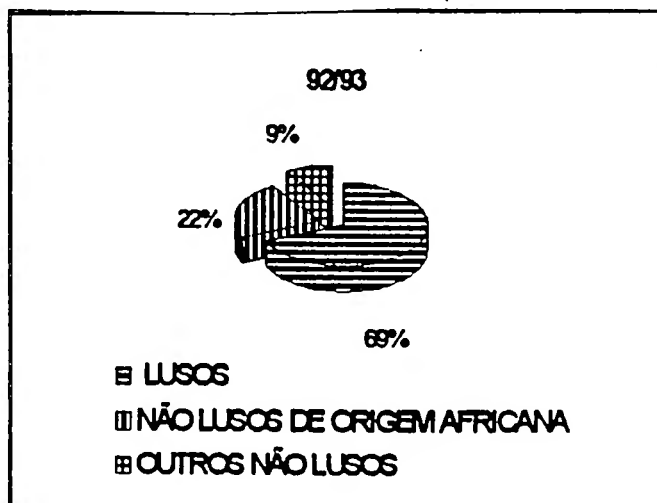
No que respeita à distribuição dos alunos por grupos culturais, regista-se um elevado número de alunos (20% em 93/94) não lusos de origem africana oriundos, principalmente de Cabo Verde. (Figuras 2., 3., 4. e 5.)

FÍGURA 2. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais na Escola C+S do Monte de Caparica



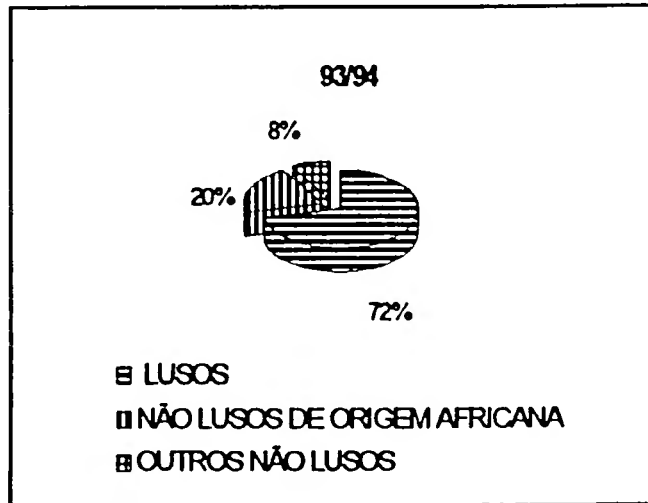
Fonte: Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica

FÍGURA 3. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais no ano lectivo 92/93 na Escola C+S do Monte de Caparica



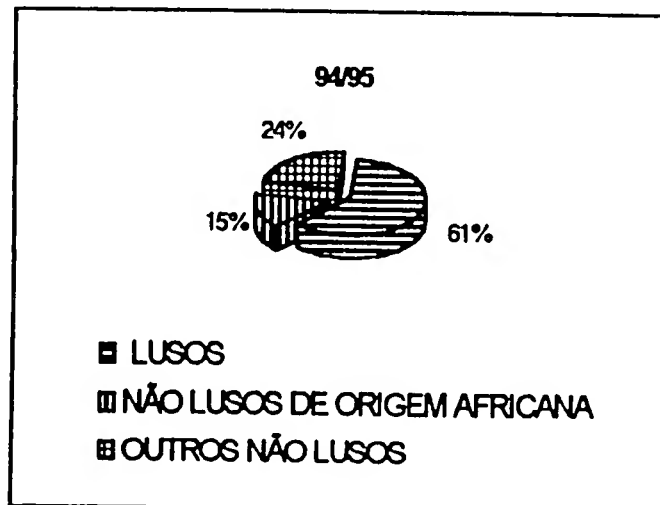
Fonte: Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica

FÍGURA 4. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais no ano lectivo 93/94 na Escola C+S do Monte de Caparica



Fonte: Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica

FÍGURA 5. Distribuição dos alunos por grupos étnico-culturais no ano lectivo 94/95 na Escola C+S do Monte de Caparica

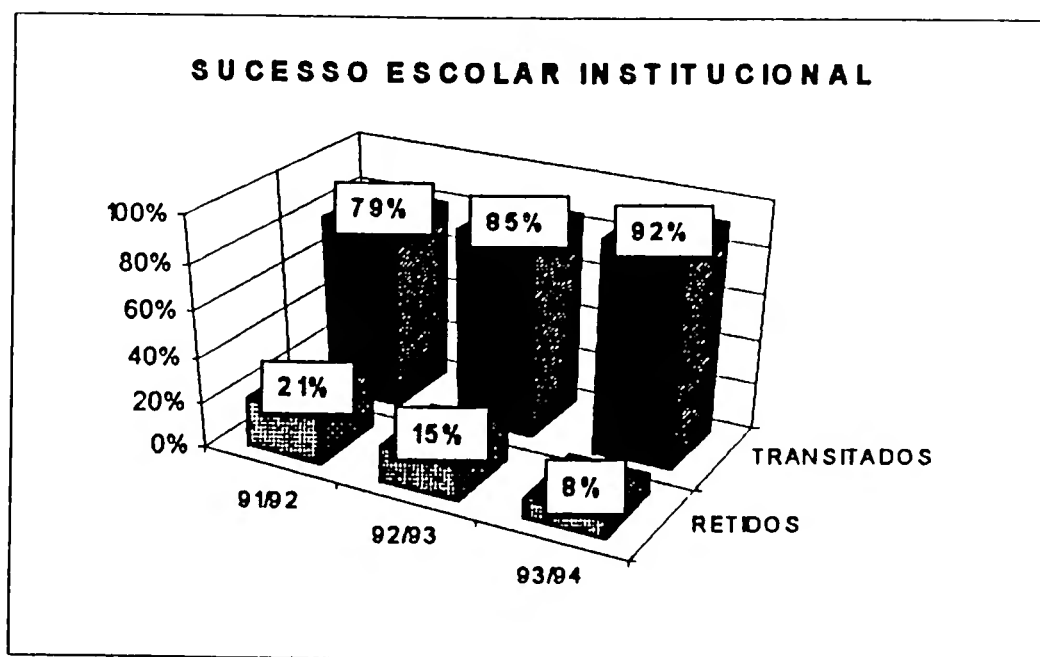


Fonte: Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica

Segundo o Projecto Educativo da Escola, o número de alunos apoiados pela Acção Social Escolar tem vindo a aumentar desde 91/92 correspondendo no ano lectivo de 95/96 a cerca de 50% da população escolar. O que retrata de algum modo, as condições de vida dos agregados familiares e consequentemente as condições de vida e de estudo dos alunos. Sabendo que grande parte dos alunos, apoiados pelo A.S.E., são não lusos de origem africana.

De acordo com a mesma fonte, os resultados escolares, a nível das taxas de transição, têm vindo a melhorar desde 1991/92, sem que isto signifique um aumento da qualidade do sucesso escolar. (Figura 5.)

FÍGURA 6. Sucesso Escolar institucional na Escola C+S do Monte de Caparica



Fonte: Projecto Educativo da Escola C+S do Monte de Caparica

A melhoria das taxas de transição, a partir de 92/93, ficou a dever-se, principalmente, à entrada em vigor do novo modelo de avaliação de alunos, cuja aplicação foi generalizada do 5º ao 7º anos de escolaridade em 93/94, ano em que se registou o mais baixo número de retenções.

Relativamente, ao motivo das retenções, o Projecto Educativo, conclui que em 91/92 e 93/94 o principal motivo de retenção foi a falta de aproveitamento, em 92/93 a falta de assiduidade deu o maior contributo para as retenções.

O grande objectivo subjacente ao Projecto Educativo "Aprender a viver (n) a Escola", é o de alterar a imagem negativa da Escola de subúrbio, "guetto" originada pelas características comportamentais da sua população escolar, para a de uma Escola de personalidade positiva e valorizadora das potencialidades dos jovens. Para tal centra-se em três grandes prioridades:

- educar para a cidadania, desenvolvendo nos alunos valores e atitudes de respeito;
- promover o sucesso escolar, através da diminuição da taxa de alunos transitados sem aproveitamento em uma ou duas disciplinas;
- promover a socialização dos alunos, combatendo o absentismo e o abandono escolar, a indisciplina, a agressividade, a violência, o não saber estar na Escola e o não saber (con)viver com os colegas, os professores e o pessoal não docente.

Para alcançar estes objectivos, são utilizados vários recursos e estratégias, desde medidas de apoio educativo, sala de estudo até um centro de Recursos e realização de iniciativas culturais, passando por muitas outras que se tornaria exaustivo enumerar.

Estas duas Escolas no ano lectivo 96/97, farão parte dos "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária"<sup>27</sup>, os quais agrupam escolas do pré-escolar, do 1º, do 2º e do 3º ciclos que se insiram em áreas social e economicamente carenciadas e ou em zonas com número

---

<sup>27</sup> De acordo com a Direcção Regional de Educação de Lisboa, no concelho de Almada figura um Território Educativo de Intervenção Prioritária, constituído pelas seguintes escolas: Jardim de Infância do Monte de Caparica, Escola nº 2 e nº 3 do Monte de Caparica, Escola nº 3 do Pragal e Escola C+S do Monte de Caparica, sendo a última a escola sede deste território. (Despacho Conjunto nº 73 ISAE/SEEI/96)



significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes, onde o sucesso educativo seja reduzido, ocasionando-se situações de risco de exclusão social e escolar. Esta experiência pedagógica materializa-se na apresentação de projectos plurianuais dos territórios educativos e prossegue quatro objectivos fundamentais: "1º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade da aprendizagem dos alunos; 2º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; 3º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa; 4º A progressiva coordenação de políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem" (Despacho nº 147-B/ ME / 96)

### Capítulo 3 - Análise dos resultados

Antes de passar à análise dos resultados relativos aos inquéritos por questionário, pretende-se deixar presente alguns aspectos que podem ajudar a caracterizar a população em questão.

Ao ler-se as respostas dadas pelos alunos, identificam-se três situações significativas:

1. Erros ortográficos graves nos inquéritos dos alunos do 4º e 6º anos e ainda mais preocupante no 9º ano. Apenas, a título de exemplo, apareceram nos inquéritos dos alunos do 9º ano as seguintes palavras: "Muçambique", "atris", "profesora", "ingueles", entre outras que se torna exaustivo transcrever. Um aluno do 4º ano, perante a pergunta "Com quem vives?", respondeu "Com a miha tia e o meõs pais".
2. Dificuldade em identificarem a profissão dos pais, e em enunciá-la, aparecendo profissões difíceis de agrupar e mesmo de perceber, tais como, "auxiliadora do lar", "expector de mercadorias", "A minha mãe é limpeza", "receptor", entre outras.
3. Aspirações de "ascensão" social e económica. Perante a questão, qual a profissão pretendida, uma aluna do 9º ano responde "Gostaria de ser empregada de balcão de alguma loja. Mas gostaria de tirar o curso para poder subir na vida, sendo o que eu quero ser", e um aluno do 6º ano da etnia caboverdiana que declara pretender abandonar os estudos, diz- nos "É gostava de ser Presidente de Cabo Verde".

Depois, desta breve chamada de atenção, passemos então aos resultados referentes aos alunos.

### 3.1.1. Caracterização pessoal dos alunos

Responderam ao questionário 63 alunos do 4º ano, 78 alunos do 6º ano e 73 alunos do 9º ano, num total de 214 alunos.

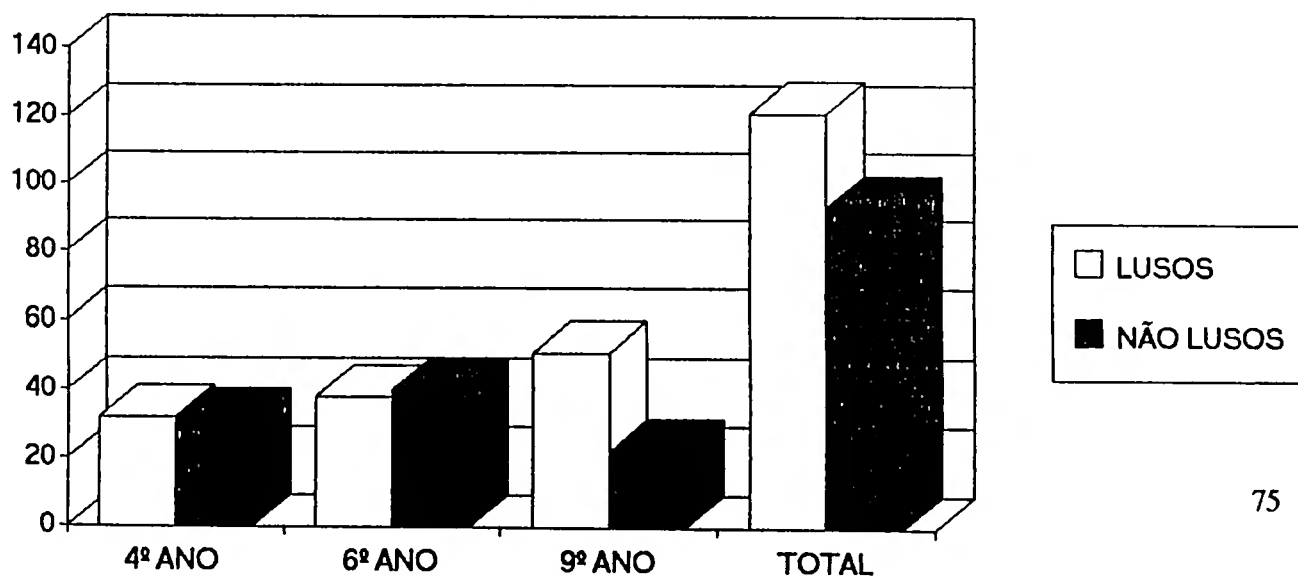
O sexo feminino é o mais representado. A maioria dos respondentes eram raparigas (63%), contra 37% de rapazes. (Quadro 1., em anexo)

Em termos de idade, 55.5% dos alunos do 4º ano nasceram em 1986 (têm 10 anos), enquanto que no 6º ano, apenas 46% dos alunos nasceram em 1984, os restantes nasceram mais cedo (o que traduz um desfasamento entre a idade e o ano de escolaridade frequentado). No 9º ano de escolaridade, 56% dos alunos nasceram em 1981 (têm 15 anos, idade normal para a conclusão da escolaridade obrigatória). (Quadros 2., 3. e 4., em anexo)

### 3.1.2. Multiculturalidade nas Escolas

Dos 214 alunos inquiridos, 93 pertenciam a grupos étnico-culturais minoritários. (Quadro 5., em anexo) e (Figura 7.)

FIGURA 7. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO 4º, 6º E 9º ANOS DE ESCOLARIDADE POR ETNIA

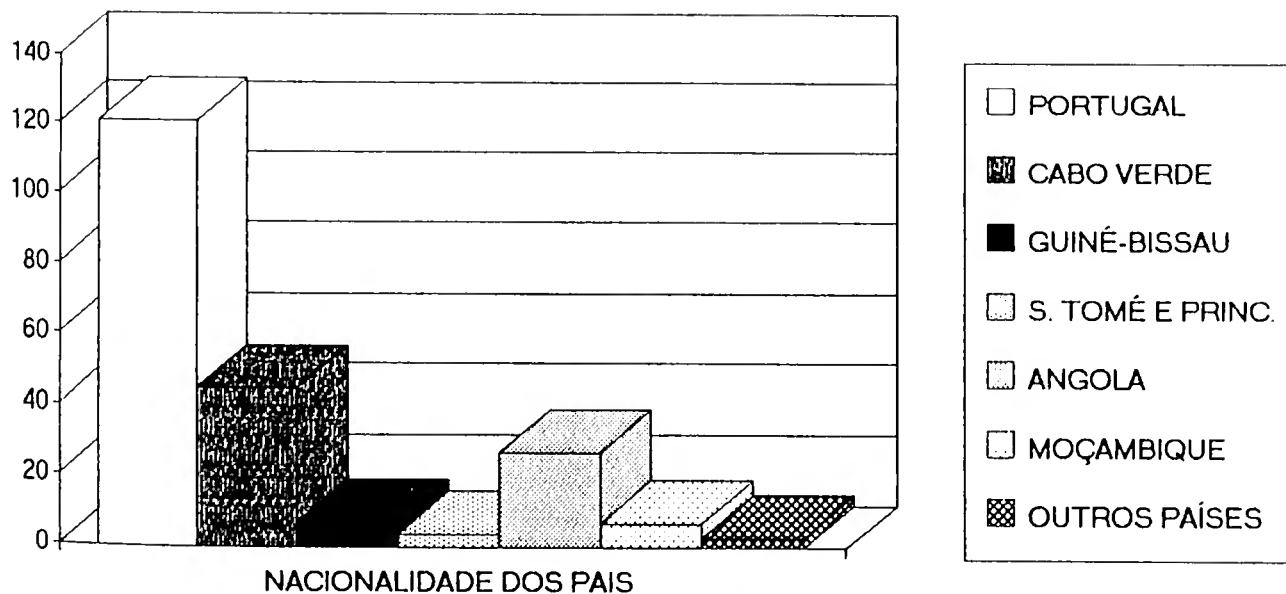


A classificação dos alunos em lusos e não lusos foi feita atendendo ao país de nascimento dos alunos ou dos seus pais. Assim, alunos cujos pais não nasceram em Portugal são classificados como não lusos, por conseguinte, pertencentes às minorias étnico-culturais.

A grande maioria dos alunos classificados como não lusos, já nasceram em Portugal, em Lisboa ou Almada, sendo apenas 6,5% os alunos que têm ligação a África por nascimento. (Quadro 6., em anexo)

Relativamente, aos seus pais, o mesmo não se pode dizer, uma vez que 42% dos inquiridos afirma que os seus pais nasceram em África, deste total 50% nasceram em Cabo Verde e 30% em Angola, os restantes 20% nasceram em Moçambique, Guiné-Bissau ou São Tomé e Príncipe. (Quadro 7., em anexo) e (Figura 8.)

**FIGURA 8. NACIONALIDADE DOS PAIS**



Os grupos africanos são os mais representados, mais de 1/4 dos alunos do 4º, 6º e 9º anos são africanos, atingindo esta etnia valores próximos e mesmo superiores a 50% nas turmas do 4º e 6º anos de escolaridade.

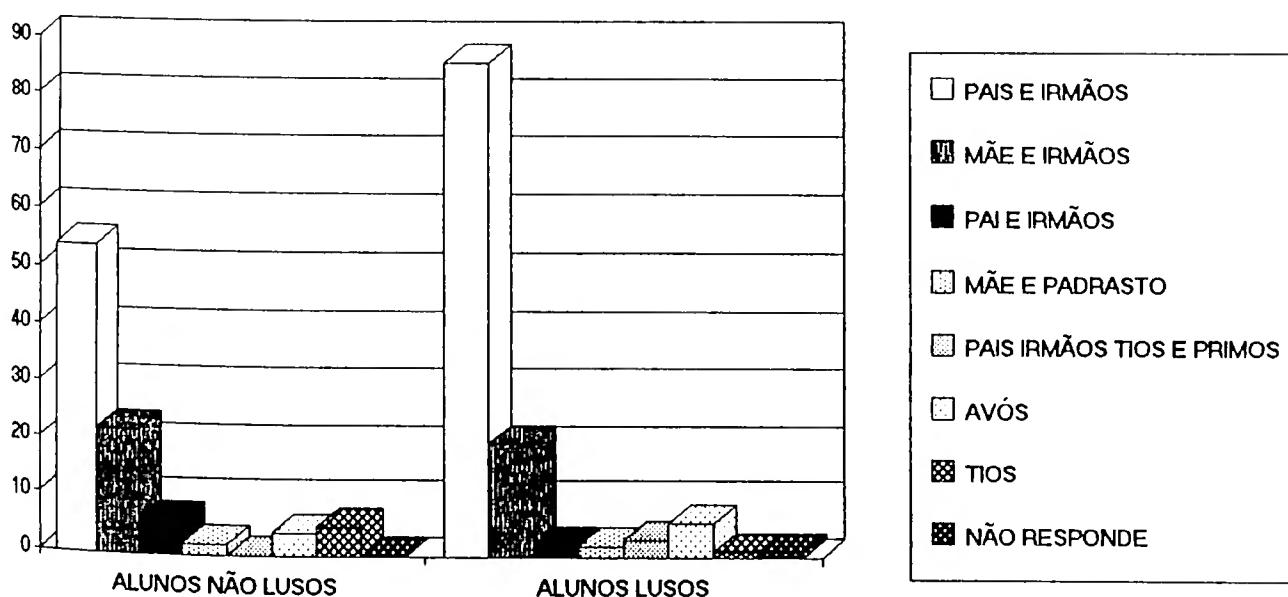
### 3.1.3. Situação familiar e sócio-económica

A maioria dos alunos vivem com os pais e irmãos. Contudo, se atendermos ao total relativo aos três anos de ensino, 71% dos alunos lusos vivem com os pais e irmãos, contra 58% para os não lusos. (Figura 9.)

No entanto, é maior a percentagem de alunos das minorias a viverem com a mãe e irmãos (23,6%) e com o pai e irmãos (6,5%), se juntarmos os que vivem com a mãe e o padrasto (2,2%), verificamos que cerca de 32% pertencem a famílias monoparentais, o que provavelmente se fique a dever ao fenómeno vulgar da emigração ou à própria desagregação da família por razões de outra natureza, com o conseqüente afastamento do pai ou da mãe.

Contrasta, também, a comparação entre os lusos a viverem com os tios (0,8%) e os não lusos na mesma situação (5,4%), o que reflecte de algum modo a separação entre pais e filhos. (Quadros 8. e 9., em anexo)

FIGURA 9. SITUAÇÃO FAMILIAR - "COM QUEM VIVE"



No que se refere ao grau de instrução, em qualquer um dos grupos analisados (alunos lusos e não lusos), a maioria da população possui apenas a 4ª classe.

Denotam-se, no entanto, algumas diferenças entre as habilitações literárias dos pais dos alunos lusos e não lusos, possuindo os primeiros maior nível de habilitações. (Quadros 10.1., 10.2., 11.1. e 11.2., em anexo)

É de salientar, uma elevada percentagem de analfabetos entre os pais dos não lusos, sobretudo entre as mulheres, 33,3% não sabe ler nem escrever. Possuindo, 38,7% apenas a 4ª classe. No caso dos homens temos 7,5% de analfabetos, 57% com a 4ª classe e 20,4% dos alunos declararam não saber qual a habilitação do pai, facto que pode espelhar a situação familiar e a incidência de famílias monoparentais.

Os números anteriores, contrastam, com os relativos às habilitações dos pais dos alunos lusos, onde a percentagem de analfabetos é bastante menor, e existem mais habilitados com a 4ª classe (60,3% para os homens, e 68,6% para as mulheres - o primeiro número talvez esteja afectado pela percentagem de alunos (7,4) que não sabiam qual a habilitação do pai). As habilitações acima do ciclo preparatório, assumem percentagens mais baixas.

No que se refere, às profissões dos pais dos respondentes, verificou-se que 30,6% e 29% das mães dos alunos lusos e não lusos, respectivamente, são empregadas de limpeza, aparecendo em segundo lugar a ocupação de doméstica, com 19% para as mães dos lusos e 23,7% para as mães dos não lusos, as restantes profissões assumem valores pouco significativos. Não se verificam grandes divergências entre as profissões das mães dos dois grupos, o que pode reflectir a pertença a um nível sócio-económico semelhante.

Relativamente à profissão do pai, 30,6% dos pais dos alunos lusos trabalham na construção civil, contra 48,4% dos pais dos não lusos. O que vem confirmar a intuição quanto à ocupação de mão-de-obra imigrante africana, muitas vezes em situação de clandestinidade com condições de trabalho extremamente precárias.

As restantes profissões são menos significativas, contudo relativamente à profissão do pai uma grande percentagem de alunos responde não saber ou não responde, o que de novo se tenta explicar com a monoparentalidade existente, ou com o exercício de profissões consideradas, talvez, pouco dignificantes, impedindo a vergonha de dar resposta à questão.

Em suma, os pais trabalham em áreas pouco exigentes em termos de habilitações profissionais. (Quadros 12.1., 12.2., 13.1. e 13.2., em anexo)

Passemos ao rendimento mensal dos pais, declarado pelos respondentes.

O escalonamento do rendimento económico das famílias foi elaborado de acordo com dados fornecidos pelo Departamento de Estudos e Planeamento do Ministério para a Qualificação e Emprego.

Escalões de rendimento:

ER1 - Menos de 49 999\$

ER2 - de 50 000\$ a 59 999\$

ER3 - de 60 000\$ a 79 999\$

ER4 - de 80 000\$ a 99 999\$

ER5 - de 100 000\$ a 139 999\$

ER6 - de 140 000\$ a 199 999\$

ER7 - 200 000\$ e mais

Esta questão, não foi colocada aos alunos do 4º ano, uma vez que no pré-inquérito os respondentes praticamente não responderam a esta questão, por desconhecerem qual o rendimento dos pais, mesmo os alunos do 6º e 9º anos responderam em menor número a esta questão.

No que se refere aos escalões de rendimento, verifica-se que, de um modo geral, os pais dos alunos não lusos auferem rendimentos mais baixos, este facto é mais marcante no

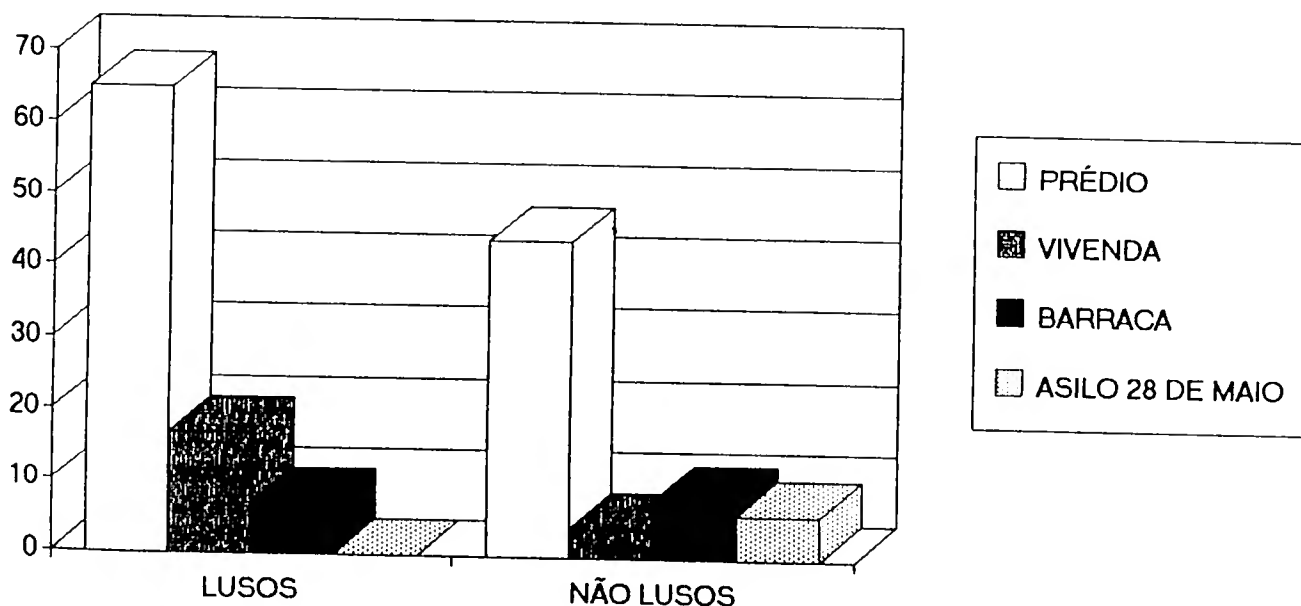
caso das mulheres, 22,6% das mulheres auferem menos do que 49 999\$ mensais (menos do que o ordenado mínimo nacional), enquanto que o grosso dos lusos (22,5%), declaram que as respectivas mães auferem rendimentos situados no ER3.

Quanto ao rendimento do pai, também os alunos não lusos o enquadram em rendimentos mais baixos. Estranha-se, no entanto, os 12,9% dos não lusos que incluíram o rendimento do pai no ER7, face ao nível sócio-económico da região descrito anteriormente, este valor parece-nos um pouco exagerado. (Quadros 14. e 15., em anexo)

Estamos, talvez perante um caso de enviesamento das declarações por parte dos inquiridos; o que pode ficar a dever-se ao facto de não distinguirem facilmente os escalões de rendimento, não sabendo atribuir o respectivo valor ao dinheiro, por outro lado, o querer dar uma boa impressão da sua família, pode ter suscitado alguns exageros.

No domínio da habitação, em ambos os grupos a habitação é maioritariamente prédios - habitação social -. Contudo, denota-se uma maior percentagem de não lusos a residir em barracas e desalojados do Asilo 28 de Maio (22,6%). (Quadros 16. e 17., em anexo) (Figura 10.)

FIGURA 10. TIPO DE HABITAÇÃO





Relativamente à existência de um local de estudo em casa, a grande maioria dos alunos respondeu afirmativamente, mas é notoriamente superior a percentagem de não lusos que afirmam não ter local de estudo (18%), factor que tem sem dúvida um impacto negativo sobre o sucesso destes alunos. (Quadros 18. e 19., em anexo)

### 3.1.4. Insucesso e Abandono Escolar. Factores que os propiciam causas apontadas.

Considera-se que o sucesso escolar é dado pelas aprovações, contrariamente o insucesso é dado pelas reprovações/retenções. Desagregou-se a amostra, por anos de escolaridade (4º, 6º e 9º anos), de modo a acompanhar o trajecto em fases, nos anos terminais de cada um dos ciclos da escolaridade obrigatória.

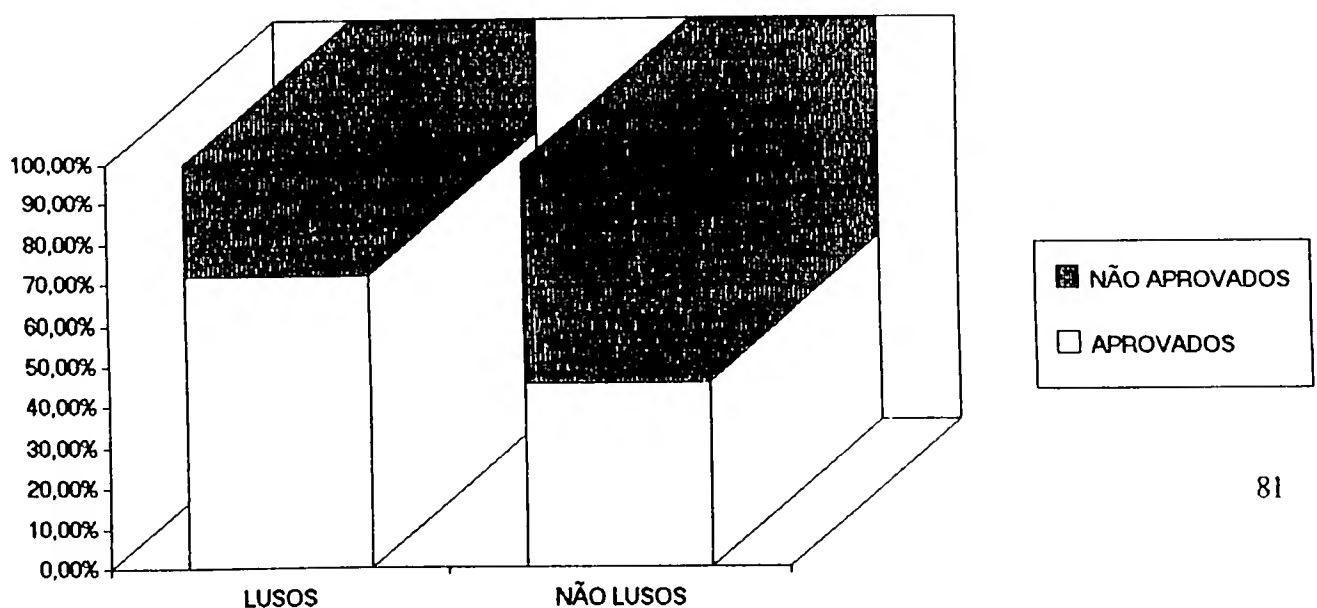
Assim, em qualquer um dos ciclos o insucesso escolar é mais significativo nos alunos pertencentes às minorias étnico-culturais. (Quadros 20., 21. e 22., em anexo)

No 1º ciclo -4º ano-, 54,8% dos alunos não lusos já reprovaram pelo menos uma vez, verificando-se que alguns destes alunos permaneceram mais do que dois anos no mesmo ano, sendo na sua maioria caboverdianos. (Quadro 23., em anexo)

Perante, as retenções no 1º ano, colocam-se algumas dúvidas quanto à veracidade das mesmas, uma vez que os alunos apenas podem ser retidos no 2º, 3º e 4º anos, do 1º ciclo. Podem, no entanto ser um indicador das graves dificuldades de aprendizagem desses alunos.

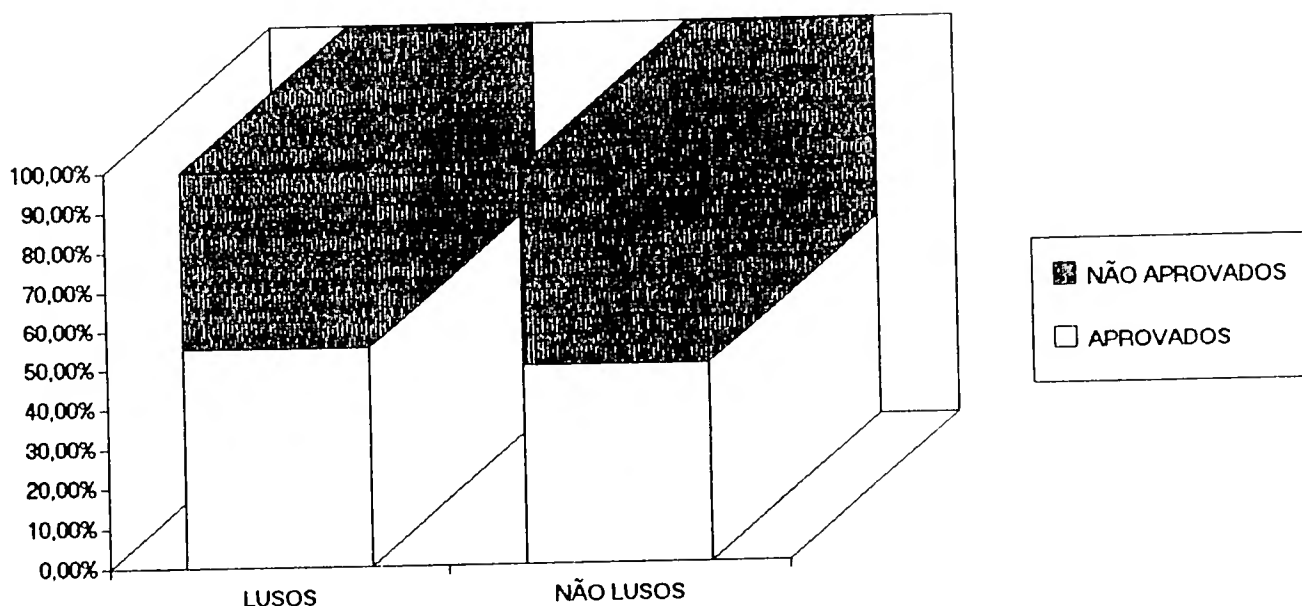
(Figura 11.)

FIGURA 11. SUCESSO NO 1º CICLO



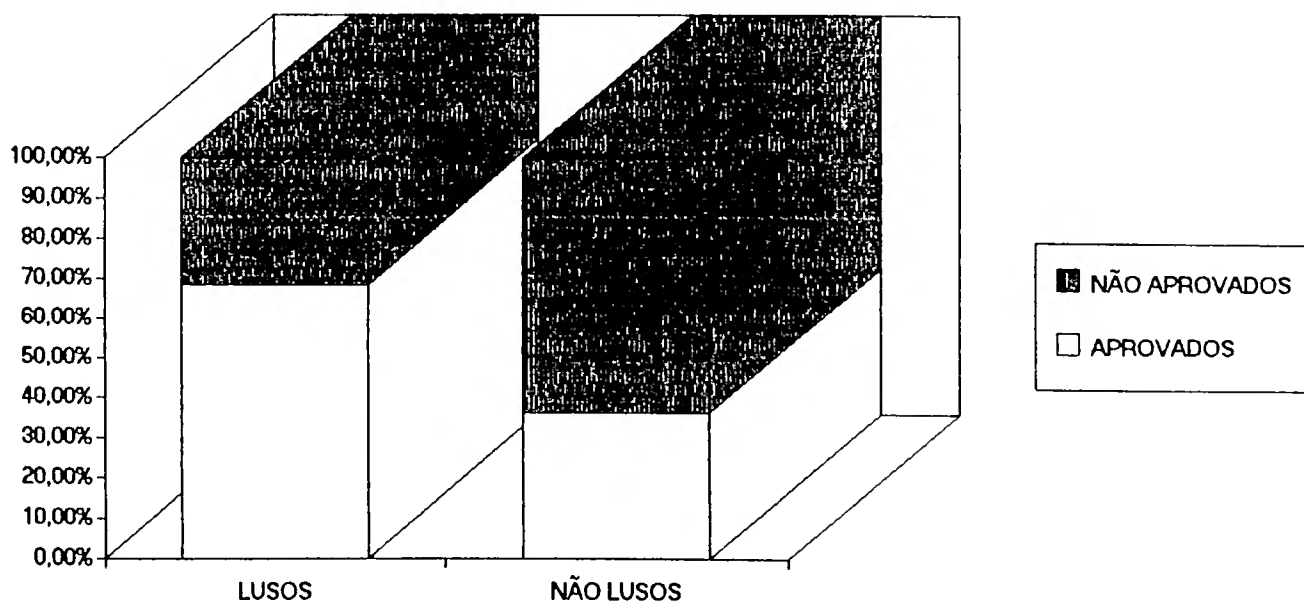
No 2º ciclo -6º ano- 50% dos alunos não lusos já reprovaram pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar. Sendo superior o número de alunos não lusos que permaneceram no mesmo ano, duas e mesmo três vezes. (Quadro 24., em anexo) (Figura 12.)

**FIGURA 12. SUCESSO NO 2º CICLO**



Por último no 3º ciclo - 9ºano - 59,1% dos alunos não lusos já reprovaram pelo menos uma vez ao longo da escolaridade obrigatória. Sendo os alunos caboverdianos, os que têm maior número de retenções ao longo da escolaridade. (Quadro 25., em anexo) (Figura 13.)

**FIGURA 13. SUCESSO NO 3º CICLO**



Verifica-se, contudo, uma menor incidência de retenções repetidas do que relativamente aos alunos do 4º e 6º anos.

Quanto ao insucesso por etnia, metade dos alunos caboverdianos e moçambicanos reprovaram pelo menos uma vez, estando na mesma situação mais de metade dos angolanos. (Quadros 26., 27., e 28., em anexo)

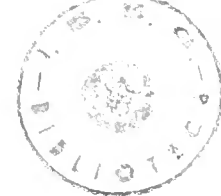
A análise dos resultados relativos ao sucesso escolar permitem-nos tirar as seguintes ilações: nos três anos de escolaridade analisados, os alunos não lusos apresentam taxas de aprovação mais baixas do que os alunos lusos, e são mais frequentes no primeiro grupo as retenções repetidas.

Quanto às classificações obtidas no ano lectivo 1994/95, obteve-se um número considerável de respostas em branco, alegando os alunos falta de memória.

Para o 4º ano, comparando os resultados dos alunos lusos com os dos não lusos, verifica-se, que os segundos, regra geral, obtêm classificações mais baixas a Língua Portuguesa, havendo um maior número de classificações "Satisfaz Pouco". (Quadros 29.1. e 29.2., em anexo)

No 6º ano de escolaridade, as classificações dos dois grupos não apresentam grandes discrepâncias, há apenas a referir um maior número de notas nível 2 a Matemática, Ciências da Natureza e EVT (Educação Visual e Tecnológica), e um menor número de notas nível 5, a qualquer uma das disciplinas, relativamente ao grupo dos alunos não lusos. (Quadros 30.1. e 30.2., em anexo)

Por último, no 9º ano de escolaridade, as classificações são relativamente semelhantes nos dois grupos. A classificação mais frequente é a de nível 3, os alunos não lusos obtiveram pior classificação à disciplina de Matemática. (Quadros 31.1. e 31.2., em anexo)



Verifica-se um maior desvio etário (desfasamento entre o ano escolar frequentado e a idade do aluno), no caso dos alunos não lusos, o que reflecte maiores taxas de repetência e de insucesso escolar nos três anos de escolaridade representados. (Quadros 32., 33. e 34., em anexo)

Procurou-se avaliar a influência das habilitações literárias dos pais no sucesso escolar dos seus filhos. Constatando-se que nos dois grupos analisados o sucesso escolar aumenta com o nível de habilitações literárias dos pais, sendo ainda mais evidente esta relação no caso das habilitações literárias da mãe. Esta tendência poderá traduzir, o facto de muitas vezes os pais com poucas habilitações não entenderem que a educação é um agente de promoção sócio-profissional, depositando poucas expectativas quanto à educação dos seus filhos. (Quadros 35., 36. e 37., em anexo)

Assim, as habilitações dos pais e sobretudo da mãe estão directamente relacionadas com o sucesso escolar dos seus filhos. Este aspecto não se pode dissociar, do facto da maioria das crianças passarem mais tempo com a mãe, tendo esta um papel crucial na sua educação.

Por conseguinte, sendo as habilitações literárias da mãe dos alunos não lusos mais deficientes, estes são consequentemente mais atingidos pelo insucesso escolar.

A manifestação de interesse pelas actividades escolares dos alunos, por parte dos pais ou encarregados de educação, desempenha um papel com alguma importância no seu aproveitamento escolar. (Quadros 38.1. e 38.2., em anexo)

Ao averiguarmos qual a frequência com que os pais fazem perguntas sobre a escola, denota-se que na sua grande maioria fazem-no "poucas vezes" (52,9%) no caso dos alunos lusos, contra 53,8% para os não lusos. Apenas 37,2% dos alunos lusos e 32,3% dos não lusos afirmam ser questionados "bastante vezes" pelos seus pais. Uma percentagem mais diminuta, mas mais elevada nos não lusos (13,9%) referem que os pais nunca fazem perguntas. Apesar

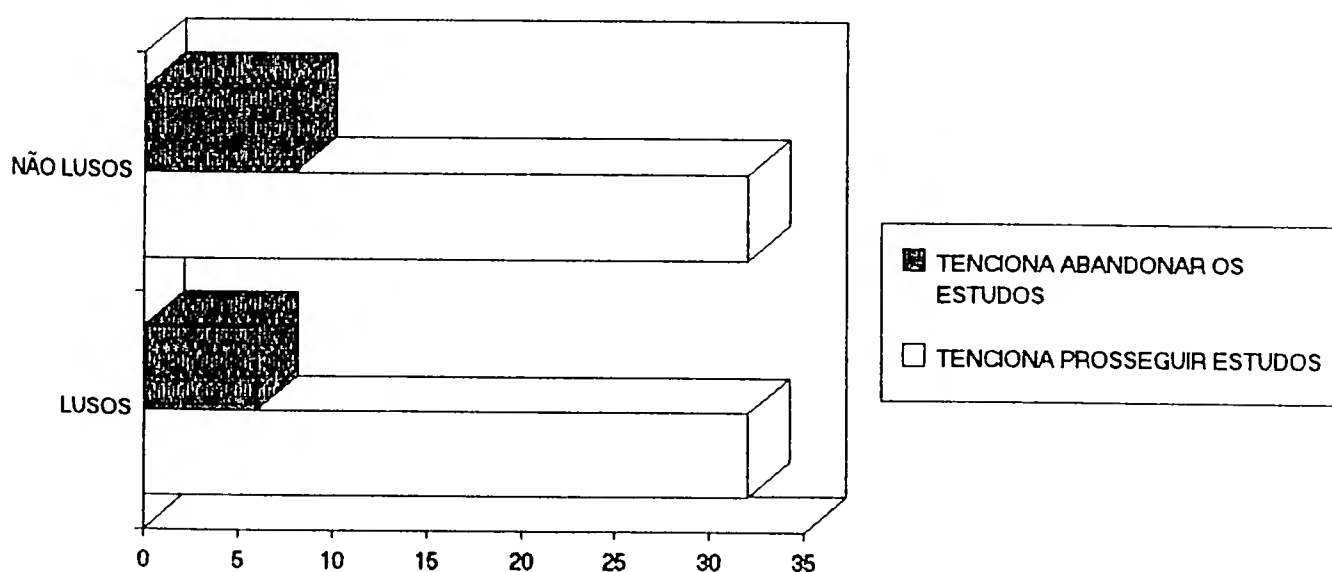
de as divergências entre os dois grupos não ser muito significativa, os resultados são mais desanimadores para o grupo dos alunos não lusos.

O inquérito aos alunos do 6º ano de escolaridade, incluía uma questão que pretendia averiguar se haviam alunos dispostos a abandonar a escola antes de concluir a escolaridade obrigatória. Esta questão foi respondida afirmativamente por 15,8% dos alunos lusos e 20% dos alunos não lusos. (Quadro 39., em anexo)

Foram fundamentalmente três as razões mais apontadas pelos alunos como condicionantes para o seu prosseguimento de estudos:

- julgam não serem necessários tantos estudos;
- alguns professores tornam as aulas pouco interessantes;
- dificuldades económicas dos pais. (Quadro 40., em anexo) (Figura 14.)

**FIGURA 14. INTENÇÕES DE ABANDONO ESCOLAR NO 6º ANO**



Quanto aos alunos do 9º ano, a grande maioria declara pretender prosseguir os estudos. (Quadro 41., em anexo)

Os agrupamentos mais pretendidos são o agrupamento 1 (Ciêntifico-Naturais) e o agrupamento 4 (Humanidades). (Quadros 42. e 44., em anexo)

A estes alunos foi também colocada a questão de se empregarem continuando a estudar em simultâneo. Cerca de 63,6% dos inquiridos não lusos encaram essa hipótese como viável. Apenas 21,6% dos inquiridos lusos pensa encontrar-se na situação de trabalhador-estudante. (Quadro 43., em anexo)

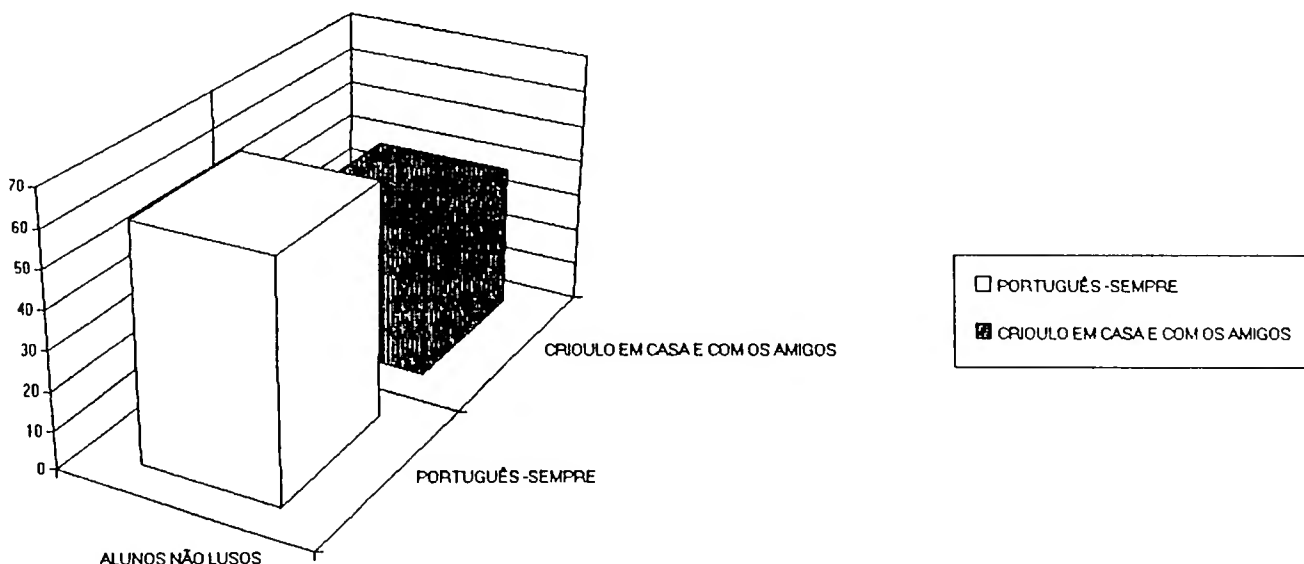
A profissão escolhida em primeiro e segundo lugar nos dois grupos (inquiridos apenas os alunos do 6º e 9º anos) é a de médico e professor respectivamente, seguidas da de futebolista. (Quadro 45., em anexo)

### 3.1.5. Interferência de Línguas - Língua falada em casa.

Quanto à utilização de outra língua, apenas o crioulo é apontado como outra língua de comunicação.

Maioritariamente as minorias falam português em casa, 61,3%. No entanto, o crioulo é também referenciado como sendo utilizado em casa e com os amigos por 38,7% dos inquiridos não lusos. (Quadro 46., em anexo) (Figura 15.)

FIGURA 15. LÍNGUA UTILIZADA PELAS MINORIAS ÉTNICO-CULTURAIS



A utilização de duas línguas vulgarmente chamada de bilinguismo, é no caso destes alunos absolutamente necessária à sua sobrevivência em Portugal.

Trazendo, esta situação, consequências negativas face à "possível confusão e à consequente insegurança no domínio do instrumento de comunicação" (Adragão, 1993<sup>28</sup>).

Muitas vezes, estas crianças confrontam-se com situações extremamente difíceis, as quais se traduzem no seu insucesso escolar, se não vejamos este relato relativo às crianças caboverdianas - "sozinhas o dia inteiro no bairro, são múltiplos os acidentes possíveis, entre os quais brincarem com objectos cortantes, com detritos e dejectos ou mesmo a ingestão de substâncias tóxicas. A sua alimentação é extremamente deficiente. (...) Diambulando pelo bairro, estas crianças chegam a não ter refeição quente durante mais de 10 horas. O bairro donde quase não saem, é o seu mundo. Brincam no espaço por ele confinado, falando crioulo entre elas. Atingem neste ambiente a idade de frequentarem a escola, altura em que se processam os seus primeiros contactos com a sociedade e cultura portuguesas. (...) de uma situação desregrada, sem disciplina nem horários, passam à oposta, com horas certas para executarem diversos trabalhos e com tarefas obrigatórias. (...) De só saberem comunicar em crioulo, vêem-se confrontadas com outras crianças que falam português e, mais grave ainda, com um professor que transmite conhecimentos numa língua para eles desconhecida. Destas complexas situações surgem problemas e o maior de todos prende-se com a língua, pois a maioria das crianças que entram para o primeiro ano de escolaridade apenas fala crioulo ou tem conhecimentos muito rudimentares do português. Sendo a língua uma das formas de expressão, não conseguem progredir em nenhuma matéria, tornando-se casos crónicos de insucesso escolar" (Filho, 1993)<sup>29</sup>.

Perante estes resultados e as consequências que lhe são inerentes, não deveria a língua portuguesa ser ensinada a estes alunos como uma língua estrangeira?

---

<sup>28</sup> Adragão, V. J. (1993), "Bilinguismo-Biculturalismo", in Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural "Escola e Sociedade Multicultural" (p: 47)

<sup>29</sup> Filho, J. L. (1993), "Os filhos dos imigrantes caboverdianos e o insucesso escolar" in Diálogo Entreculturas nº 3, Fevereiro de 1993

### **3.1.6. Conhecimento/transmissão dos costumes provenientes dos países de origem dos pais.**

Estas questões dirigiam-se apenas aos alunos cujos pais não nasceram em Portugal, e foram colocadas às turmas do 6º e 9º anos.

Pretendeu-se averiguar se os alunos das minorias conservam, ou não, os usos e costumes provenientes dos seus países de origem.

Os usos e costumes, são considerados valores de referência importantes nos comportamentos e condutas de uma comunidade, onde os seus membros os seguem obrigatória e espontâneamente, uma vez que os consideram hábitos de vida social.

Mais de metade (53,2%) dos inquiridos diz conhecer a comida, a língua, a música e a dança, e cerca de 30,7% conhecem a música a dança e a comida, e apenas 11,3% referem não conhecer nenhum destes aspectos. (Quadro 47., em anexo)

Denota-se um vínculo destes alunos com os costumes dos países de origem dos pais.

A maioria dos imigrantes africanos, vieram para Portugal por razões de carácter económico ou para fugirem à guerra. Com graus de instrução muito elementares e sem habilitações profissionais trabalham em áreas pouco exigentes que utilizam mão-de-obra pouco qualificada e não especializada, oferecendo trabalhos precários (geralmente na área da construção civil) e não usufruindo na maioria dos casos de regalias sociais. Ainda agravado por dificuldades de integração sócio-cultural, nomeadamente no domínio da língua e estatuto de clandestinidade em que muitos deles vivem.

Revelam, contudo, um grande sentido de identidade e tentam manter vivas as tradições e costumes de origem, transmitindo-as como, já vimos, aos seus filhos.

Na sua grande maioria (83,9%) desejam voltar ao seu país, talvez tentando apenas em Portugal ultrapassar as dificuldades económicas. (Quadro 48., em anexo)



Quanto ao regresso com os pais ao seu país de origem, será interessante analisar os resultados dos alunos do 6º e 9º anos separadamente, uma vez que estes são antagónicos. A maioria dos alunos do 6º ano (77,5%), deseja regressar com os pais, enquanto que, apenas 36,7% dos do 9º ano demonstram essa pretensão. Talvez, aqui o factor idade seja importante, havendo possivelmente maior integração dos alunos do 9º ano, os quais talvez possuam um núcleo de amizades e expectativas futuras que se enquadram em Portugal. E também devido à faixa etária a que pertencem à qual está subjacente uma certa "independência" face à família, cimentando o processo de aculturação e sentido de pertença ao país de acolhimento. Factor que não é estranho às segundas gerações de imigrantes. (Quadros 49.1. e 49.2., em anexo)

## **3.2. Resultados referentes aos professores**

### **3.2.1. Caracterização dos professores**

Reponderam aos questionários 12 professoras da Escola nº2 do Monte de Caparica e 21 professores da Escola C+S do Monte de Caparica. O perfil dos professores de ambas as escolas é semelhante, ressaltando a "feminização" desta profissão, no 1º ciclo encontram-se apenas professoras e no 2º e 3º ciclos tem-se 76,2% de elementos do sexo feminino contra apenas 23,8% do sexo masculino. (Quadro 50., em anexo)

Os professores têm maioritariamente mais do que 31 anos (57,6%); 21,2% tem mais de 45 anos. (Quadro 51., em anexo)

### 3.2.2. A Escola Multicultural: Dificuldades de aprendizagem mas um clima positivo

É francamente significativo que mais de metade dos professores inquiridos (54,5%) refiram que as crianças pertencentes às minorias culturais e étnicas apresentam um rendimento escolar insuficiente, o que se pode traduzir em dificuldades de aprendizagem. (Quadro 52., em anexo)

O Quadro 10, mostra-nos as razões apontadas pelos professores para o baixo rendimento dos alunos não lusos.

Quadro 10. Razões apontadas pelos professores para o baixo rendimento escolar dos alunos não lusos

RAZÕES APONTADAS	1ª RAZÃO		2ª RAZÃO		3ª RAZÃO	
	Frequência	Percentagem (%)	Frequência	Percentagem (%)	Frequência	Percentagem (%)
Falta de hábitos de leitura e de trabalho, e desmotivação	8	24,3	6	18,2	3	10,3
Baixo nível sócio-económico e diferentes hábitos culturais	7	21,2	9	27,3	10	34,5
Desintegração social	6	18,2	3	9,1	1	3,4
Falta de apoio dos pais - ambiente familiar negativo	4	12,1	7	21,2	6	20,7
Dificuldades de expressão oral e escrita	4	12,1	5	15,2	4	13,8
Baixo nível de escolaridade dos pais	2	6,1	-	-	4	13,8
Carências alimentares	1	3,0	1	3,0	-	-
Programas desadequados aos seus interesses	1	3,0	-	-	-	-
Absentismo	-	-	1	3,0	-	-
Falta de preparação no 1º ciclo	-	-	1	3,0	1	3,4
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

A maioria dos professores apontam como factor primordial para a explicação do baixo rendimento das minorias, a falta de hábitos de leitura e de trabalho e a desmotivação demonstrada por estes alunos (24,3%), seguida da desintegração social declarada por 18,2% dos inquiridos.

A segunda e terceira razões mais apontadas são de natureza social e cultural, nomeadamente o baixo nível sócio-económico e as diferenças de carácter cultural (27,3% e 34,5% respectivamente) que se repercutem em dificuldades de aprendizagem.

Obtêm também valores superiores a 10%, nas três posições, a percepção de dificuldades de expressão oral e escrita que se traduzem em dificuldades de linguagem (12,1%, 15,2% e 13,8%, respectivamente).

Cerca de 13,8% dos professores alegam o baixo nível de escolaridade dos pais, como uma das razões para o baixo rendimento escolar destes alunos. São ainda apontados outros factores, que aparecem com percentagens pouco significativas.

Mas melhor do que qualquer valor numérico para a descrição deste problema são os relatos que se passam a transcrever: "Muitas vezes tratam-se sobretudo de carências económicas e familiares, um certo desenraizamento que provoca uma instabilidade sócio-afectiva destas crianças. Os pais ainda fomentam muitas vezes o uso do crioulo o que lhes impõe uma certa barreira linguística e social" (Professora da Escola C+S do Monte de Caparica); "Baixo nível sócio-económico, mas principalmente culturas, e usos e costumes diferentes. Absentismo, principalmente no caso dos ciganos que acham que saber ler mesmo a gaguejar já chega. Para eles aprender é muito perigoso. Desconhecimento da língua portuguesa, pois os negros em casa, falam quase todos crioulo ou outros dialectos" (Professora da Escola nº2 do Monte de Caparica).

Quanto à relação dos alunos das minorias étnico-culturais, com os outros alunos os professores traduzem-na em alguma popularidade (57,6%) ou referem que estes são muito populares para uns e rejeitados por outros (33,3%), números que não traduzem conflitualidade acentuada na relação entre alunos. (Quadro 53., em anexo)

### **3.2.3. Os grupos étnico-culturais e o insucesso e abandono escolar. Heteroavaliação**

O meio onde a criança se insere: familiar, étnico, cultural, escolar e social, condiciona o seu comportamento traduzindo-se na sua integração escolar e conseqüentemente no sucesso escolar destes alunos.

A grande maioria dos inquiridos, afirma ser razoável (51,5%) a integração destes alunos, e 27,3% afirmam mesmo que esta é boa, contra 21,2% que dizem ser fraca. Talvez esta tendência se deva ao facto destes alunos pertencerem ao mesmo bairro, tendo um nível sócio-económico semelhante. (Quadro 54., em anexo)

Quanto à assiduidade, 57,6% dos respondentes afirmam que estes alunos são regularmente assíduos, com excepção dos alunos da etnia cigana mais absentista. (Quadro 55., em anexo)

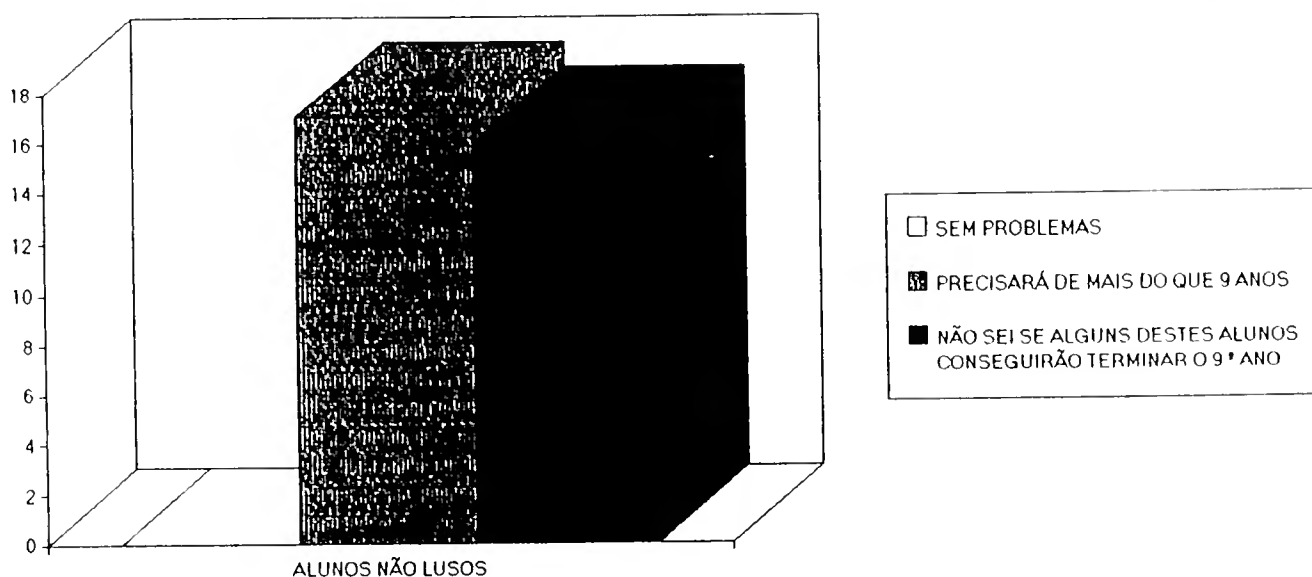
A opinião dos professores acerca das minorias étnicas, é de que estas são mais difíceis (60,6%), em termos, do processo - aprendizagem. (Quadro 56., em anexo)

Estes alunos exigem mais dos professores, em termos de conhecimento do seu meio social e cultural, da sua linguagem e da sua cultura. Neste campo, é importantíssimo o reforço da relação entre professor e aluno como forma de incremento do sucesso educativo.

Os professores têm expectativas bastante baixas quanto à conclusão da escolaridade obrigatória destes alunos e quanto ao seu sucesso escolar, 51,5% dizem que estes alunos precisarão de mais do que nove anos e 48,5% referem mesmo que talvez alguns destes alunos nunca conseguirão terminar o 9º ano. (Quadro 57., em anexo)

A heteroavaliação do percurso escolar destes alunos, é bastante negativa, há que avaliar até que ponto este factor afectará o seu sucesso escolar. (Figura 16.)

FIGURA 16. EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES QUANTO À CONCLUSÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA



Relativamente, ao aproveitamento escolar dos alunos das minorias, os professores do primeiro ciclo consideram-no insuficiente a nível da língua materna-escrita, já no que diz respeito à expressão oral e leitura mais de metade declaram-no suficiente. O mesmo acontecendo quanto à matemática e ao estudo do meio. (Quadro 58.1., em anexo)

Em expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica quase a totalidade dos professores dizem ser bom ou mesmo muito bom, referindo que sobretudo os alunos africanos têm grandes aptidões para dançar, desenhar, pintar, etc.

Os professores do 2º e 3º ciclos referem também que o aproveitamento escolar destes alunos na leitura e escrita é insuficiente, divulgando as dificuldades de expressão na língua portuguesa. (Quadro 58.2., em anexo)

### 3.2.4. A relação Escola-Família

Uma dimensão fundamental para a educação intercultural é a relação Escola-Meio. Esta relação em termos formais concretiza-se pela ida dos pais à escola, sejam chamados ou não pelo professor, e o conseqüente acompanhamento da vida escolar dos seus filhos.

Relativamente à comparência dos encarregados de educação dos alunos em geral nas reuniões de pais<sup>30</sup>, 63,6% dos professores declaram que estes aparecem apenas às vezes, e 31,9% afirmam que estes não aparecem. (Quadro 59., em anexo)

Quando comparamos a comparência dos encarregados de educação dos alunos não lusos, com a dos lusos, 54,5% dos inquiridos afirmam que os encarregados de educação de ambos os grupos comparecem com igual frequência às reuniões, e 45,5% declaram que os encarregados de educação dos alunos não lusos comparecem com menor frequência do que os dos lusos.(Quadro 60., em anexo)

Perante estes resultados, constata-se que segundo os professores a relação Escola-Família necessita de ser incrementada, neste sentido, talvez fossem benéficas tentativas de estreitamento desta relação através de contactos de carácter informal que fizessem os encarregados de educação ter uma participação mais activa na escola, estabelecendo-se assim um "feed-back" entre a Escola e a própria Comunidade.

### **3.2.5. Formação de docentes e adequação de programas em escolas multiculturais**

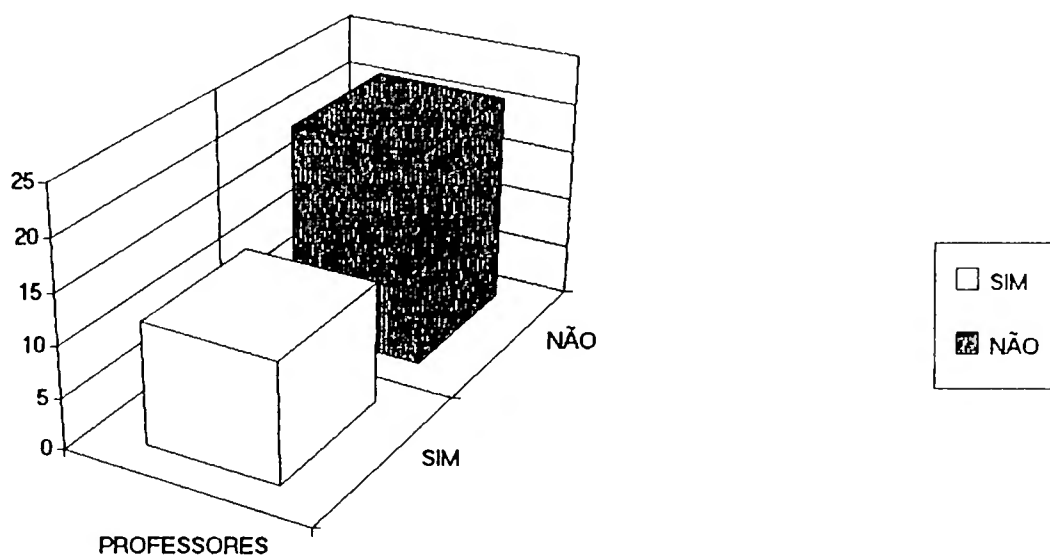
Pretendemos, também averiguar se os professores perante a heterogeneidade cultural destas escolas, sentiam necessidade de algum tipo de formação específica para trabalharem com estes alunos. Tendo respondido afirmativamente 51,5% dos inquiridos, referindo mesmo a necessidade de aprenderem crioulo e de conhecerem a cultura destes alunos, e terem preparação em educação multicultural. Responderam que não necessitavam de formação, 48,5% dos professores. (Quadro 61., em anexo)

---

<sup>30</sup> Esta questão foi apenas dirigida aos directores de turma no caso da escola C+S do Monte de Caparica

Quanto à adequação dos programas curriculares à realidade de cada uma destas escolas, 63,6% dos inquiridos responderam que os mesmos não se ajustavam às necessidades das escolas em causa. (Quadro 62., em anexo) (Figura 17.)

**FIGURA 17. ADEQUAÇÃO DOS PROGRAMAS À REALIDADE DAS ESCOLAS**



As professoras do 1º ciclo adiantaram que deveriam ser introduzidas alterações no programa de estudo do meio, introduzindo textos que abordassem áreas relacionadas com os usos e costumes das minorias étnico-culturais.

Os professores do 2º e 3º ciclos, referem a necessidade de adequação do programa de Língua Portuguesa, a qual deveria ser ensinada no seu funcionamento quase como se fosse uma língua estrangeira, sobretudo no caso dos alunos caboverdianos.

Algumas aspirações são comuns aos professores das duas escolas. Nomeadamente, a utilização de mais equipamentos de apoio, em conjugação com os materiais habitualmente usados na sala de aula, que despertem maior interesse nestes grupos, devendo os programas ser menos extensos. E uma urgente adequação dos programas - utilização de programas alternativos - que integrassem uma formação específica profissionalizante, valorizando a

vertente prática, que preparassem estes alunos para a entrada no mercado de trabalho, uma vez que na sua grande maioria não ultrapassarão a escolaridade obrigatória.

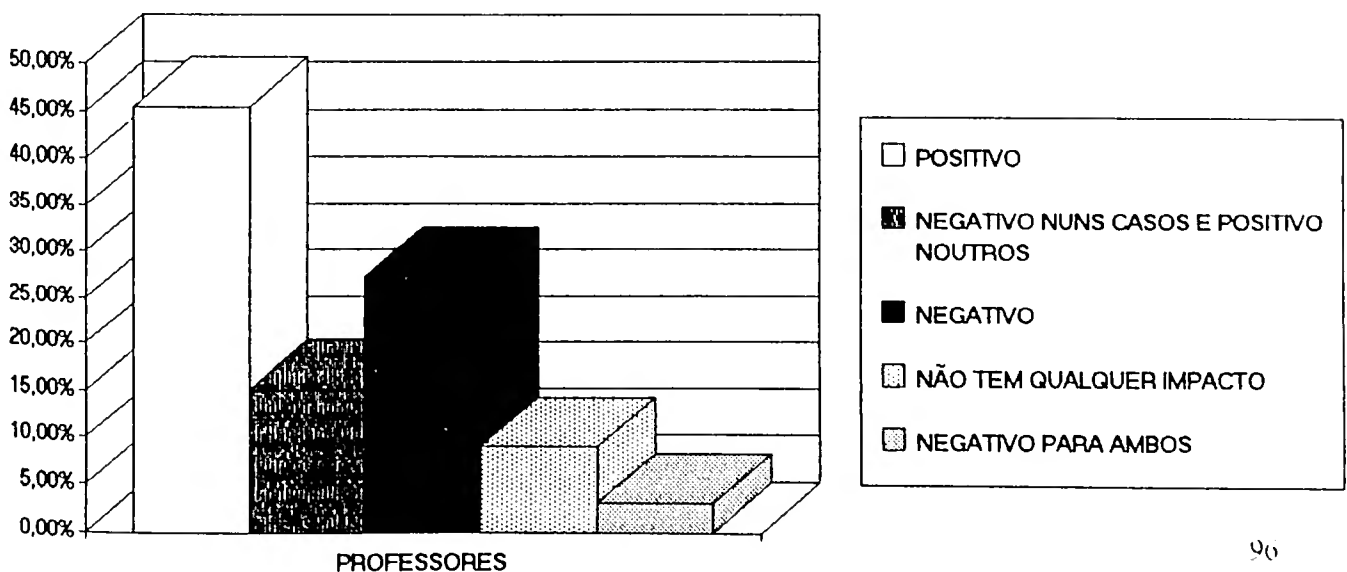
Apenas 36,4% dos inquiridos admitem que os programas estão adequados à realidade das escolas referindo uma das inquiridas o seguinte "o problema não é o programa, mas sim a forma como se tem que transmitir ao aluno, temos que pensar em estratégias motivadoras e no absentismo dos alunos" (Professora da Escola nº2 do Monte de Caparica).

### 3.2.6. A abertura da Escola às culturas minoritárias. Conflito ou intercâmbio

Um aspecto que não tem sido muito discutido, é o impacto da "abertura" da Escola às culturas minoritárias sobre o aproveitamento dos alunos lusos. Tenta-se, então, saber qual a opinião dos professores acerca deste assunto.

Perante esta questão, as opiniões dividiram-se 45,5% consideram esse impacto positivo, uma vez que permite aos alunos lusos conhecerem novas culturas, funcionando como um factor de enriquecimento e desenvolvendo valores de tolerância. Consideram que esse impacto é negativo sobre o aproveitamento dos alunos lusos, 27,3% dos professores, e justificam-no pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos das minorias que implicam a redução do ritmo normal das aulas, com consequências sobre a conclusão dos programas. E pela consequente diminuição do grau de exigência da turma em geral. (Figura 18.)

FIGURA 18. IMPACTO DA ABERTURA DA ESCOLA ÀS CULTURAS MINORITÁRIAS SOBRE O APROVEITAMENTO DOS ALUNOS LUSOS





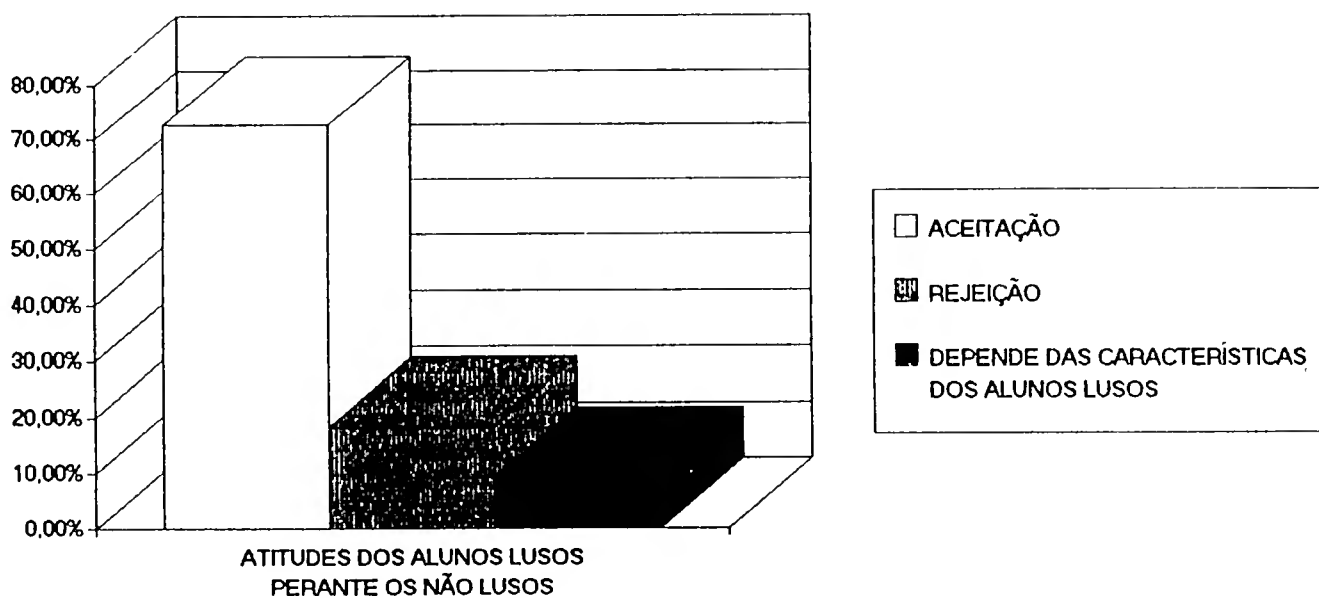
Alguns dizem ainda, que o impacto é positivo nuns casos e negativo noutros, depende dos alunos em causa. Apenas 9% alegam não ter qualquer impacto uma vez que os problemas de aproveitamento têm subjacentes razões de outra natureza. (Quadro 63., em anexo)

Parece assim evidente, a inexistência de consenso nas respostas a esta questão. No entanto, as opiniões são tendencialmente negativas.

Segundo os professores, a atitude dos alunos lusos face às minorias culturais, 72,7% dos professores consideram-na de aceitação. A este nível falam de tolerância e de convivência no mesmo meio sócio-económico. Contudo, também existem menções de rejeição (18,2%), motivada pelos conflitos de "bairro" transportados para a escola, e pelas diferenças culturais.

Por último, 9,1% fazem depender as atitudes das características dos alunos lusos. (Quadro 64., em anexo) (Figura 19.)

FIGURA 19. ATITUDES DOS ALUNOS LUSOS PERANTE AS CULTURAS MINORITÁRIAS



Em última análise, estes resultados apontam divergências mas manifestam também pontos de contacto, que se ficam em muito a dever, à semelhança do meio sócio-económico dos dois grupos, os quais convivem no mesmo ambiente de pobreza e exclusão social.

## Capítulo 4 - Conclusões

Portugal, até à década de setenta, em termos demográficos, caracterizava-se por ser um país com uma predominância secular do fluxo de saídas. Mas, a partir de então dá-se uma inversão nesta tendência, decorrente do processo de descolonização e das alterações provocadas pelo processo de integração na União Europeia. Este movimento provocou transformações na sociedade portuguesa, que se traduziram por um aumento da convivência multi-étnica. Até então, os ciganos eram o único grupo considerado como minoria étnica em Portugal.

Este fluxo, traduziu-se numa presença crescente de minorias de origem africana, aumentando a heterogeneidade das classes escolares, sobretudo nas escolas situadas em zonas mais degradadas da periferia das grandes cidades de Lisboa ou Setúbal.

Neste contexto, surgiu a vontade de interrogar a escola e os seus actores sociais, acerca do seu papel na promoção do sucesso escolar e na integração de crianças provenientes das minorias culturais.

Para tal propósito, foram analisadas duas escolas, a Escola nº2 do Monte de Caparica (três turmas do 4º ano), e a Escola C+S do Monte de Caparica (quatro turmas do 6º ano e quatro turmas do 9º ano).

A selecção destas duas Escolas, deveu-se ao facto de terem grande incidência de alunos pertencentes a minorias culturais, e por a Escola do 2º e 3º ciclo ser receptora dos alunos da Escola nº2 do Monte de Caparica (1º ciclo).

A metodologia usada foi o estudo de caso.

Embora a amostragem apresentada não seja suficientemente representativa, nem se tenha tido essa pretensão, devendo este trabalho ser visto como um trabalho exploratório,

revelou a multiculturalidade das Escolas seleccionadas, com a presença significativa de crianças africanas.

Foi facilmente visível no contexto que se analisou, um denominador comum a alunos lusos e não lusos: ambos nos surgem em bolsas de pobreza, fazendo com que sofram problemas semelhantes de insucesso escolar, problemas familiares e económicos, ausência de motivação e expectativas, marginalização, desinserção social, baixas habilitações literárias e profissionais dos seus pais, deficiente acompanhamento escolar, e outros. São meios muito carenciados, que não se compadecem com a cor da pele.

Constitui um sinal de alerta para o sistema educativo a existência de alunos no 6º ano de escolaridade, com intenções de abandono, antes de ver terminada a escolaridade obrigatória, os factores apontados como causa foram: "não serem necessários tantos estudos", "alguns professores tornarem as aulas pouco interessantes" ou "dificuldades económicas dos pais", os quais passam por questões de mentalidade e convicção que urgem ser alterados, pelo problema da formação dos professores, e por razões de carácter económico, e não só.

Tal como se expôs acima, existem muitos pontos convergentes entre alunos lusos e alunos não lusos, contudo, o insucesso escolar é mais elevado nos grupos étnico-culturais. Comparando-se a informação recolhida relativamente aos dois grupos de alunos, verificou-se que os alunos não lusos evidenciavam alguns factores divergentes, tais como:

- maior incidência de famílias monoparentais;
- menores habilitações literárias dos seus pais e grande percentagem de analfabetismo, sobretudo entre as mulheres;
- rendimentos mensais mais baixos;
- maior número de famílias a residir em barracas ou desalojados do Asilo 28 de Maio, e por conseguinte, falta de espaços privados nas habitações onde possam estudar e concentrar-se;
- maior desvio etário (mais de 50% dos alunos já reprovaram pelos menos uma vez), cabendo os piores resultados aos alunos caboverdianos;

- e por último, aparecem os factores de carácter cultural, mais de 1/4 dos alunos não lusos são bilingues, utilizando apenas o português na escola e com os professores, enquanto que, em casa e com os amigos falam em crioulo. Forte identidade cultural, transmitindo-se de pais para filhos, para além da língua, a música, a dança e a comida do país de origem.

Todos estes factores, interagem no sentido da desintegração e insucesso escolar, gerando exclusão social.

Por outro lado, a cultura escolar que muitas vezes se dirige a um aluno padrão de raça branca pertencente à classe média, não vai ao encontro dos alunos oriundos de zonas económica e socialmente degradadas, sejam estes lusos ou não lusos.

A verdade é que estes não se sentem atraídos pela escola tradicional. Assim, a mudança desta atitude perante a escola humanizando-a e diversificando-a, passa pela alteração da própria escola, através da introdução de currículos alternativos, que privilegiem a vertente prática preparando-os para a inserção na vida activa que envolvam um esforço conjunto regional e local em coordenação com a escola, formação dos professores em Educação Multicultural, permitindo a alteração das próprias expectativas dos docentes em relação a estes alunos e uma efectiva participação de todos os actores sociais envolvidos, de modo a que haja uma efectiva igualdade de circunstâncias no sistema educativo.

Concluiríamos que, a investigação possível ao nível do presente estudo de caso, permitiu identificar factores que propiciam o elevado insucesso escolar nas minorias culturais, dentro dos quais se destacam os aspectos ligados à **raça/etnia**, nomeadamente a **língua** e a **nacionalidade**.

Contudo, o mesmo não se pode generalizar, uma vez que se circunscreve a um número reduzido de escolas, como estudo exploratório permitiu isolar algumas variáveis, que afectam o sucesso, como anteriormente foi mencionado. No entanto, outras experiências, envolvendo novos estudos, serão necessárias para a obtenção de soluções viáveis, tendo em

vista o sucesso educativo, e conseqüentemente o combate à exclusão social. A resolução deste problema não passa apenas pela Escola. As minorias estão sujeitas a exclusão por motivos sociais e culturais (preconceitos raciais, dificuldade de integração e de convivência com diferentes culturas, entre outros), os quais se caracterizam pela sua natureza multidimensional.

De qualquer modo, a mudança de mentalidades e a preparação para a inserção na vida activa, que o Sistema Educativo possibilite, pode ser sem dúvida um contributo precioso para a transformação dessa **exclusão em participação**.

## BIBLIOGRAFIA

ALBA, R. D. (1990), "Ethnic Identity - The Transformation of white América" Yale University Press

ALMEIDA, É. P.; RAMOS, F. (1992), "Insucesso e Abandono Escolar" - Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação

ALTHUSSER, L. (1980) -"Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado", Editorial Presença/ Martins Fontes, Biblioteca Universal Presença

AUZIAS, J.M. (1976), "L'antropologie contemporaine", Paris, Presses Universitaires de France

BARATA, O.S. (1986), "Introdução às Ciências Sociais" 2º Volume, Bertrand Editora

BERNSTEIN, B. (1977), "Class, Codes and Control", London, Routledge and Kegan Paul

BOAL, M. E.; HESPANHA, M. C.; NEVES, M. B. (1996), "Educação para todos - Para uma pedagogia diferenciada" Programa de Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, nº 9, Ministério da Educação

CÂMARA MUNICIPAL DE ALMADA, (1991), "Plano Director Municipal"

CARDOSO, C. M. N. (1996), "Referências no percurso do Multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo" Inovação - Educação e diversidade - vol. 9, nº1 e 2, pp 7-20

CASTRO, P.; FREITAS, M. J. (1991), "Contributos para o estudo dos grupos étnicos residentes na cidade de Lisboa", Relatório 223/91 - Grupo de Ecologia Social - LNEC

CASTRO, P. (1991), "Identidade e relações intergrupos num contexto escolar" Relatório 15/91 - Grupo de Ecologia Social -LNEC

CASTRO, P. (1991) - "Relatório de participação no Workshop sobre Adolescent Development in Multiethnic Societies", promovido pela Thomas Coram Research Unit - Relatório 148/92 - Grupo de Ecologia Social - LNEC

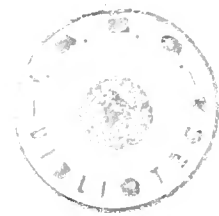
CASTRO, P.; SOCZKA, L. (1990), "Transição escolar, identidade e comparação escolar em dois grupos de crianças de um bairro degradado" Relatório 68/90 - Grupo de Ecologia Social - LNEC

CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE SETÚBAL, (1989-1990), "Documento 2 do Programa Comunitário de Acção a médio prazo para uma Integração Económica e Social dos grupos de pessoas económica e socialmente desfavorecidas no concelho de Almada"

CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE SETÚBAL, (1990-1991) " "Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo - Relatório das Actividades do Núcleo de Animação Pedagógica de Almada"

CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE SETÚBAL, (1990), "Quadros síntese do estudo realizado a uma amostra de população escolar da Escola Primária nº2 do Monte de Caparica"

CORTESÃO, L.; PACHECO, N. (1991) "O conceito de educação intercultural" in "Inovação" nº 2 e 3, pp 33-44



COSTA, A. C.; CURADO, A.P. (1995) - "Projecto Educativo de escola: Concepções subjacentes" - Desenvolvimento das Organizações Escolares, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional

CUNHA, P. d'Orey (1992), "A Reforma Educativa Portuguesa e a Intenção Multicultural" - Seminário "Estratégias de sucesso educativo em contexto multicultural", 16-18 de Novembro de 1992, Lisboa

CUNHA, P. d'Orey (1992) - "Elementos da Reforma Educativa que garantem o seu cumprimento" - Seminário "Rede de Projectos - A Escola é para Todos", 24 de Novembro de 1992, Lisboa

DEPARTAMENTO DE PROGRAMAÇÃO E GESTÃO FINANCEIRA (1994) - "Sistema Educativo Português - Situação e Tendências 1991" Ministério da Educação

ESCOLA BÁSICA Nº2 DO MONTE DE CAPARICA (1996), "Avaliação do Projecto de Educação Intercultural - Uma janela aberta...à comunicação - ano 93/95"

ESCOLA BÁSICA Nº2 DO MONTE DE CAPARICA (1996), "Uma Escola para todos. Grandes e pequenos" Projecto Educativo da Escola 1995/96

ESCOLA C+S DO MONTE DE CAPARICA (1996) - "Projecto Educativo 1994-97"

ESTÉBANEZ, P.e outros (1992) - "Educación Intercultural: la Europa sin fronteras" Barcelona, Narcea S. A. de Ediciones



FANHA, D. (1987), "Aspectos do contacto entre o português e o crioulo de Cabo Verde" Separata do Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no mundo, Lisboa, 1983, Volume II, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

FERNANDES, M. B.; BRAGA, A. M. (1994), "Análise evolutiva e situacional das minorias culturais/étnicas" (dados de Outubro de 1992), Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural

FERNANDES, M. B.; BRAGA, A. M. (1993), "Caracterização dos alunos de grupos culturais nas escolas do Projecto de Educação Intercultural 1992/1993", Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural

FERNANDES, M.; BRAGA, A. M. (1994) "Quais e Onde? Quantos e Como? Minorias Culturais/Étnicas no 1º ciclo do Sistema de Ensino", Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural

FERREIRA, J. e outros (1995), "Sociologia" McGrawHill

GOLDBERG, D. (1994) "Introduction multicultural conditions" In D. Golberg (Ed.) Multiculturalism: A critical reader. Cambridge (USA): Blackwell.

JACKSON, J. A. (1991) - "Migrações" - Sociologias Escher

KIRBY, M. C. e outros (1993) - "Guia da reforma Curricular" Documentos de trabalho - 2ª edição, Texto Editora

LEITE, C. (1996), "O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégias numa mudança curricular", in Inovação, Vol. 9, nº1 e 2 , pp 63-81

LEMOS, V. V.; NEVES, A. (1992) - "A Nova Avaliação da Aprendizagem - O direito ao sucesso"  
Texto Editora

LYNCH, J. (1989), "International interdependence: swann's contribution" in G. Verma (Ed),  
Education for all: A land mark in pluralism. London: Falmer Press

MACHADO, F. (1994), "Luso-africanos em Portugal", Sociologia Problemas e Práticas, nº16 ,  
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Departamento de Sociologia, ISCTE, p: 111-  
134

MAC AN GHAILL, M. (1988), "Young, gifted and black" Milton Keynes: Open University Press

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996) "Contra a exclusão escolar" Educação para todos -  
Condições para a educação ao longo da vida - PEPT 2000, 5º aniversário Forum Nacional de  
Projectos - Seminário, 9 e 10 de Setembro de 1996, Centro Cultural de Belém

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) "Para uma Pedagogia de Sucesso (O PIPSE no contexto  
da Reforma educativa)" Reforma Educativa

MÓNICA, M. F. (1981) "Escola e Classes Sociais - Introdução a uma problemática da  
Sociologia da Educação" Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais

MONTEIRO, M. B. e outros (1994) - "Crianças em risco - Abordagem longitudinal da resposta escolar de crianças de áreas degradadas da cidade de Lisboa (Ano III) - Grupo de Ecologia Social, LNEC

MULLARD (1985) "Multiracial education in Britain: From assimilation to cultural pluralism" in M. Arnot (Ed) Equal opportunities policies in education. Oxford: Pergamom Press

NABEIRO, A. (1993), "A diferença que é diferente - O sucesso escolar dos timorenses" Universidade Autónoma de Lisboa

O.C.D.E. (1987) - "Education Multiculturelle", Paris

O.C.D.E. (1989) -"L'école et les cultures" Centre pour recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris

OOMMEN, T. K. (1994) - "Les relations entre race, ethnicité et classe" in Reveu Internationale des Sciences Sociales, nº134 - pp 101-111, Unesco, Paris

PIRES, E. (1995), "Lei de Bases do Sistema Educativo - Apresentação e Comentários" Edições Asa, 2ª edição.

PIRES, E. (1996), "Educação para todos - Forum Nacional - Escolas Básicas Integradas 94" Programa de Educação para todos, Cadernos PEPT 2000, nº10, Ministério da Educação

PIRES DE LIMA, M. (1981) "Inquérito Sociológico", Lisboa, Editorial Presença

PIRES, P.; MARANHÃO, M.; QUINTELA, J.; MONIZ, F.; PISCO, M. (1987) "Os retornados", Lisboa, IED

REX, J. (1988) "Raça e etnia" - Temas Ciências Sociais nº3, Editorial Estampa

SÃO-PEDRO, M.E. (1993), "Métodos e Técnicas de Previsão em Educação" Desenvolvimento dos Sistemas Educativos, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

SÃO-PEDRO, M. E.; BAPTISTA, M. L. (1992) "O impacto económico da Educação sobre a produtividade do trabalho" Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação

SÃO-PEDRO, M. E.; CASTANHEIRA, C. (1989) - "A origem sócio-económica do aluno e o sucesso escolar" - Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993) "Base de Dados Entreculturas I - Ensinos Básico e Secundário - Ano lectivo 92/93"

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995) "Base de Dados Entreculturas II - Ensinos Básico e Secundário - Final do Ano Lectivo 92/93"

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995) "Base de Dados Entreculturas III e IV - Ensino Básico - 1.º -2.º e 3.º Ciclos, Ano lectivo 93/94, Matrículas em Outubro de 1993"

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL -  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996) "Sucesso Educativo(1º, 2º e 3º ciclos e secundário)"

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL  
(1995) - "Educação Intercultural. Concepções e práticas em Escolas Portuguesas" Ministério da Educação.

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL  
(1995) "E ducação Intercultural. Abordagens e Perspectivas" Ministério da Educação.

SECRETARIADO COORDENADOR DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL  
(1992/1994), "Diálogo Entreculturas" (números 1 a 12)

SECRETARIADO COORDENADOR DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL  
(1994) - "As Escolas Pluriculturais", Ministério da Educação

SECRETARIADO COORDENADOR DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL -  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993) "Escola e Sociedade Multicultural" , Ministério da Educação

SILVA, A. ; PISSARO, C.; LIMA, M.; ARNAUT, L. (1988) "Atitudes, valores culturais, desenvolvimento", Lisboa, Sedes

SIMÕES, C. e outros (1992) "Documentos do encontro - A Comunidade Africana em Portugal", Colibri colecção Actas & Colóquios

SOUTA, L. (1991) "Educação Multicultural", in Inovação, volume 4, pp: 45-52

STOER, S.; GRÁCIO , S. (1982), "Sociologia da Educação", Lisboa, Livros Horizonte

TAVARES, M. (1985) "Antropologia da Educação" Separata de Antropologia Portuguesa, vol. 3

UNESCO, (1987) "Guia Prático da década mundial do desenvolvimento cultural", Porto

WILLIAMS, M. L. (1992) - "Racial and ethnic relations in America higher education. The exclusion or inclusion model" in Vital Speeches, EUA (p. 174-177)

ANEXO 1.

Inquérito para efeito da elaboração da tese de Mestrado em Economia e Política Social - Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa

INQUÉRITO AOS PROFESSORES DA ESCOLA Nº 2 DO MONTE DA CAPARICA

Este inquérito tem por objectivo a concretização de uma microanálise acerca do insucesso e abandono escolar nos grupos étnico-culturais da freguesia do Monte da Caparica.

Para responder assinale com um  para cada pergunta.

Não coloque o seu nome pois o inquérito é anónimo.

DATA \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

---

1. Sexo

Feminino  Masculino

2. Idade

Menos de 31 anos

De 31 a 45 anos

Mais de 45 anos

3. Na sua opinião o rendimento escolar dos alunos pertencentes aos grupos étnico-culturais é:

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

4. Quais as três principais razões que na, sua opinião, podem explicar o nível de rendimento escolar destes alunos?

1ª \_\_\_\_\_

---

2ª \_\_\_\_\_

3ª \_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, como é de um modo geral a integração destes alunos na escola?

Muito boa  Boa  Razoável  Fraca  Muito fraca

6. Considera que no que se refere à assiduidade estes alunos são:

Muito assíduos  Regularmente assíduos  Pouco assíduos   
Nada assíduos

7. Na sua opinião e na medida em que se pode aperceber, acha que os alunos dos grupos étnico-culturais, na relação com os colegas são:

Muito populares  
 Rejeitados  
 Com alguma popularidade  
 Muito populares para uns e muito rejeitados por outros  
 Passam despercebidos

8. Na sua opinião como acha que são as crianças desta escola, em geral?

Muito fáceis  Fáceis  Assim, assim  Difíceis   
Muito difíceis

9. Os encarregados de educação dos alunos, em geral, costumam estar presentes nas reuniões de encarregados de educação?

Sempre  Às vezes  Nunca

10. Os encarregados de educação dos alunos pertencentes a grupos étnico-culturais comparecem às reuniões:

Com menor frequência do que os dos alunos “lusos”

Com igual frequência que os dos alunos “lusos”

Com maior frequência do que os dos alunos “lusos”

11. Quando entrou em contacto com familiares destes alunos (sem ser em reuniões de pais) obteve a sua comparência?

Nunca  Uma vez  Duas vezes  Três vezes ou mais



Nunca foi necessário contactá-los

12. Na sua opinião a maioria destes alunos terminará a escolaridade obrigatória:

Sem problemas  Precisar de mais do que 9 anos

Não sei se a maior parte destes alunos conseguirão terminar o 9º ano

13. Como é o aproveitamento escolar destes alunos, em termos de:

- Língua materna (escrita)?

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

- Língua materna (expressão oral)?

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

- Língua materna (leitura)?

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

- Matemática?

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

- Estudo do meio?

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

- Expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica?

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

14. Na sua opinião os programas curriculares estão adequados à realidade dessa escola?

Sim

Não

O que deveria ser alterado?

---

---

15. Sente necessidade de obter algum tipo de formação específica para trabalhar com estes alunos?

Não

Sim

Que tipo de formação?

---

---

16. Na sua opinião, a “abertura” da escola às culturas minoritárias tem um impacto positivo ou negativo sobre o aproveitamento dos alunos “lusos”?

---

---

---

Porquê?

---

---

---

17. Por parte dos alunos “lusos” costuma haver, de um modo geral, atitudes de aceitação ou de rejeição perante as culturas minoritárias?

---

---

---

---

Obrigado pela sua colaboração

ANEXO 2.

Inquérito para efeito da elaboração da tese de Mestrado em Economia e Política Social - Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa

**INQUÉRITO AOS PROFESSORES DA ESCOLA C+S DO MONTE DA CAPARICA**

Este inquérito tem por objectivo a concretização de uma microanálise acerca do insucesso e abandono escolar nos grupos étnico-culturais da freguesia do Monte da Caparica.

Responda assinalando com um  cada pergunta.

Não coloque o seu nome pois o inquérito é anónimo.

DATA \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

---

1. Sexo

Feminino  Masculino

2. Idade

Menos de 31 anos

De 31 a 45 anos

Mais de 45 anos

3. Na sua opinião o rendimento escolar dos alunos pertencentes aos grupos étnico-culturais é:

Muito bom  Bom  Suficiente  Insuficiente

Muito insuficiente

4. Quais as três principais razões que na, sua opinião, podem explicar o nível de rendimento escolar destes alunos?

1ª \_\_\_\_\_

2ª \_\_\_\_\_

---

5. Na sua opinião, como é de um modo geral a integração destes alunos na escola?

Muito boa  Boa  Razoável  Fraca  Muito fraca

6. Considera que no que se refere à assiduidade estes alunos são:

Muito assíduos  Regularmente assíduos  Pouco assíduos   
Nada assíduos

7. Na sua opinião e na medida em que se pode aperceber, acha que os alunos dos grupos étnico-culturais, na relação com os colegas são:

- Muito populares
- Muito populares para uns e muito rejeitados por outros
- Rejeitados
- Com alguma popularidade
- Passam despercebidos

8. Na sua opinião como acha que são as crianças desta escola em geral?

Muito fáceis  Fáceis  Assim, assim  Difíceis   
Muito difíceis

9. Os familiares dos alunos, em geral, costumam estar presentes nas reuniões de encarregados de educação ? (a responder apenas pelos directores de turma)

Sempre  Às vezes  Nunca

10. Os encarregados de educação dos alunos pertencentes aos grupos étnico-culturais comparecem às reuniões: (a responder apenas pelos directores de turma)

- Com menor frequência do que os dos alunos “lusos”
- Com igual frequência que os dos alunos “lusos”
- Com maior frequência do que os dos alunos “lusos”

11. Quando entrou em contacto com os familiares destes alunos, (sem ser em reuniões de pais) obteve a sua comparência? (a responder apenas pelos directores de turma)

Nunca  Uma vez  Duas vezes  Três vezes ou mais

Nunca foi necessário contactá-los

12. Na sua opinião a maioria destes alunos terminará a escolaridade obrigatória:

Sem problemas  Precisar de mais do que 9 anos

Não sei se alguns destes alunos conseguirão terminar o 9º ano

13. Como é o aproveitamento escolar destes alunos, em termos de:

- Leitura

Muito bom  Bom  Suficiente  Fraco  Muito fraco

-Escrita

Muito bom  Bom  Suficiente  Fraco  Muito fraco

-Matemática

Muito bom  Bom  Suficiente  Fraco  Muito fraco

14. Sente necessidade de obter algum tipo de formação específica para trabalhar com estes alunos?

Não

Sim

Que tipo de formação?

---

---

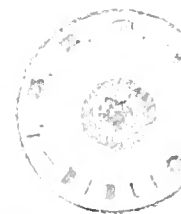
15. Na sua opinião, os programas curriculares estão adequados à realidade dessa escola?

Sim

Não

O que deveria ser alterado? \_\_\_\_\_

---



---

---

16. A “abertura” da Escola às culturas minoritárias tem um impacto positivo ou negativo sobre o aproveitamento dos alunos “lusos”?

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

17. Por parte dos alunos “lusos” costuma haver , de um modo geral, atitudes de aceitação ou de rejeição perante as culturas minoritárias?

---

---

---

---

Obrigado pela sua colaboração

ANEXO 3.

Inquérito para efeito da elaboração da tese de Mestrado em Economia e  
Política Social - Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade  
Técnica de Lisboa

Inquérito aos alunos do 4º ano de escolaridade

Responde a estas perguntas com uma , se não perceberes pede ajuda à tua professora.

DATA / /

1. Data de Nascimento \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ (se não souberes a data de nascimento diz a tua idade) \_\_\_\_\_

2. Local de nascimento \_\_\_\_\_

3. Local de nascimento do teu pai \_\_\_\_\_  
Local de nascimento da tua mãe \_\_\_\_\_

4. Sexo: Rapaz  Rapariga

5. Com quem vives? \_\_\_\_\_

6. Já alguma vez reprovaste?

Não

Sim  { No 1º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
No 2º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
No 3º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
No 4º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_

7. Que classificação obtiveste na avaliação do ano lectivo anterior:

Língua Portuguesa \_\_\_\_\_

Matemática \_\_\_\_\_  
Estudo do Meio \_\_\_\_\_  
Expressão e Educação Físico-Motora \_\_\_\_\_  
Expressão e Educação Musical \_\_\_\_\_  
Expressão e Educação Dramática \_\_\_\_\_  
Expressão e Educação Plástica \_\_\_\_\_

8. Tens na tua casa um lugar onde possas estudar sozinho?

Sim  Não

9. Os teus pais costumam fazer-te perguntas sobre o que se passa na escola?

bastantes vezes

poucas vezes

nunca

10. Quais as habilitações escolares dos teus pais?

	Pai	Mãe
- não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 4ª classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ciclo preparatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- curso geral do ensino secundário (equivalente ao actual 9ºano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- curso complementar do ensino secundário (actual 12º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_



12. No teu dia-a-dia que língua utilizas com mais frequência:

Português

Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Crioulo

Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Tetum

Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Outra

Qual? \_\_\_\_\_

Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_



Obrigado pela tua colaboração

## ANEXO 4.

Inquérito para efeito da elaboração da tese de Mestrado em Economia e Política Social - Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa

Inquérito aos alunos do 6º ano de escolaridade

### Instruções:

1. Por favor responde a todas as perguntas deste questionário.
2. Assinala com um  aquela ou aquelas respostas que te dizem respeito.
3. Se tiveres alguma dificuldade pede ajuda ao teu professor.
4. Não escrevas o teu nome porque o inquérito é anónimo.
5. Responde com VERDADE (nota que o inquérito é anónimo e portanto não há nenhuma ligação das respostas ao seu autor).

---

1. Data de nascimento \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

2. Local de nascimento \_\_\_\_\_

3. Local de nascimento do teu pai \_\_\_\_\_  
Local de nascimento da tua mãe \_\_\_\_\_

4. Sexo: Rapaz  Rapariga

5. Com quem vives? \_\_\_\_\_

6. Se tencionas abandonar os estudos , diz porquê?

- os teus pais entendem que não deves continuar a estudar
- não gostas de estudar
- julgas que não são necessários tantos estudos
- o que se aprende na escola não serve para nada
- alguns professores tornam as aulas pouco interessantes
- pensas empregar-te
- os teus pais têm falta de dinheiro
- os teus pais encontram-se desempregados

7. Qual a profissão em que mais gostarias de trabalhar? \_\_\_\_\_

8. Que classificação obtiveste na avaliação do ano lectivo anterior:

Língua Portuguesa \_\_\_\_\_

História \_\_\_\_\_

Língua Estrangeira (Inglês/Francês) \_\_\_\_\_

Matemática \_\_\_\_\_

Ciências Naturais \_\_\_\_\_

E.V.T. \_\_\_\_\_

Educação Musical \_\_\_\_\_

Educação Física \_\_\_\_\_

9. Já alguma vez reprovaste?

Não

Sim  {  
    No 1º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
    No 2º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
    No 3º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
    No 4º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
    No 5º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
    No 6º ano  Quantas vezes? \_\_\_\_\_

10. Tens na tua casa um lugar onde possas estudar sozinho?

Sim  Não

11. Os teus pais costumam fazer-te perguntas sobre o que se passa na escola?

bastantes vezes

poucas vezes

nunca

12. Quais as habilitações escolares dos teus pais?

	Pai	Mãe
- não sabe ler nem escrever, ou se sabe não tem a 4ª classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Pai	Mãe
- 4ª classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ciclo preparatório (equivalente ao actual 6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Curso Geral do Ensino Secundário, (antigo 5º ano do liceu) - (equivalente ao actual 9ºano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Curso Complementar do Ensino Secundário, (antigo 7º ano do liceu) - (equivalente ao actual 12º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Curso Superior: indica o nome do curso _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_  
 Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

14. Qual o rendimento mensal dos teus pais?

	Pai	Mãe
menos de 49 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 50 000\$ a 59 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 60 000\$ a 79 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 80 000\$ a 99 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 100 000\$ a 139 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 140 000\$ a 199 999\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
200 000\$ e mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. A casa onde resides é:

prédio

outra

Qual? \_\_\_\_\_

16. No teu dia-a-dia que língua utilizas com maior frequência:

Português   
Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Crioulo   
Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Tetum   
Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Outra  Qual? \_\_\_\_\_  
Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

**A responder apenas pelos alunos cujos pais não nasceram em Portugal**

17. Os teus pais transmitiram-te alguns costumes provenientes dos seus países de origem?

Não

Sim

Conheces:

a comida

a língua

a música

a dança

18. Achas que os teus pais gostariam de regressar ao seu país de origem?

Sim

Não

19. E tu gostarias de regressar com os teus pais ao seu país?

Sim

Não

Obrigado pela tua colaboração.

ANEXO 5.

Inquérito para efeito de elaboração da tese de Mestrado em Economia e Política Social - Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa

Inquérito aos alunos do 9º ano de escolaridade

Instruções:

1. Por favor responde a todas as perguntas deste questionário.
2. Assinala com um  aquela ou aquelas respostas que te dizem respeito.
3. Se tiveres alguma dificuldade pede ajuda ao teu professor.
4. Não escrevas o teu nome pois o inquérito é anónimo.
5. Responde com VERDADE (nota que o inquérito é anónimo e portanto não há nenhuma ligação das respostas ao seu autor).

DATA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

1. Data de nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

2. Local de nascimento \_\_\_\_\_

3. Local de nascimento do teu pai \_\_\_\_\_

Local de nascimento da tua mãe \_\_\_\_\_

4. Sexo: Rapaz  Rapariga

5. Com quem vives? \_\_\_\_\_

---

6. Quando terminares o 9º ano tencionas continuar a estudar?

Sim  Não  Não sabes ainda

7. Se vais continuar a estudar indica em que curso te vais inscrever?

8. Pensas empregar-te e estudar ao mesmo tempo?

Sim  Não

9. Se não tencionas continuar a estudar diz porquê?

- os teus pais entendem que não deves continuar a estudar
- não gostas de estudar
- julgas que não são necessários tantos estudos
- o que se aprende na escola não serve para nada
- alguns professores tornam as aulas pouco interessantes
- pensas empregar-te
- os teus pais têm falta de dinheiro
- os teus pais encontram-se desempregados

10. Qual a profissão em que mais gostarias de trabalhar? \_\_\_\_\_

11. Que classificações obtiveste na avaliação do ano lectivo anterior:

Língua Portuguesa \_\_\_\_\_

História \_\_\_\_\_

Inglês \_\_\_\_\_

Matemática \_\_\_\_\_

Físico-Química \_\_\_\_\_

Ciências Naturais \_\_\_\_\_

Francês \_\_\_\_\_

Educação Tecnológica \_\_\_\_\_

Educação Visual \_\_\_\_\_

Educação Física \_\_\_\_\_

12. Já alguma vez reprovaste?

Não

Sim <input type="checkbox"/>	{	No 1º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 2º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 3º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 4º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 5º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 6º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 7º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 8º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____
		No 9º ano <input type="checkbox"/>	Quantas vezes? _____

13. Tens na tua casa um lugar onde possas estudar sozinho?

Sim

Não

14. Os teus pais costumam fazer-te perguntas sobre o que se passa na escola?

bastantes vezes

poucas vezes

nunca

15. Quais as habilitações escolares dos teus pais?

	Pai	Mãe
-Não sabe ler nem escrever, ou se sabe não tem a 4ª classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 4ª classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ciclo preparatório (equivalente ao actual 6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Curso Geral do Ensino Secundário (antigo 5º ano do liceu) (equivalente ao actual 9º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(continuação)

pai

mãe

-Curso Complementer do Ensino Secundário (antigo 7º ano do liceu) (equivalente ao actual 12º ano)

-Curso Superior

Indica o nome do curso \_\_\_\_\_

16. Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

17. Qual o rendimento mensal dos teus pais?

menos de 49 999\$

Pai

Mãe

de 50 000\$ a 59 999\$

de 60 000\$ a 79 999\$

de 80 000\$ a 99 999\$

de 100 000\$ a 139 999\$

de 140 000\$ a 199 999\$

mais do que 200 000\$

18. A casa onde resides é:

prédio

outra  Qual? \_\_\_\_\_

19. No teu dia-a-dia que língua utilizas com maior frequência:

Português

Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Crioulo

Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Tetum

Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

Outra Qual? \_\_\_\_\_  
Quando/onde? \_\_\_\_\_ Com quem? \_\_\_\_\_

**A responder apenas pelos alunos cujos pais não nasceram em Portugal**

20. Os teus pais transmitiram-te alguns costumes provenientes do seu país de origem?

- Não  
 Sim Conheces: a música  a língua  a comida

21. Achas que os teus pais gostariam de regressar ao seu país de origem?

- Sim  
 Não

22. E tu gostarias de regressar com os teus pais ao seu país?

- Sim  
 Não

Obrigado pela tua colaboração

## ANEXO 6. QUADROS - RESULTADOS REFERENTES AOS ALUNOS

QUADRO 1.  
SEXO DO RESPONDENTE

Value label	Value	Frequency	Percent
Homem	1	79	37.0
Mulher	2	135	63.0
		-----	-----
	Total	214	100.0

QUADRO 2.  
DATA DE NASCIMENTO DO RESPONDENTE - 4º ANO DE ESCOLARIDADE

Value label	Value	Frequency	Percent
1983	1	1	1.6
1984	2	8	12.7
1985	3	19	30.2
1986	4	35	55.5
		-----	-----
	Total	63	100.0

QUADRO 3.  
DATA DE NASCIMENTO DO RESPONDENTE - 6º ANO DE ESCOLARIDADE

Value label	Value	Frequency	Percent
1980	1	2	2.6
1981	2	6	7.7
1982	3	15	19.2
1983	4	19	24.4
1984	5	36	46.1
		-----	-----
	Total	78	100.0

QUADRO 4.  
DATA DE NASCIMENTO DO RESPONDENTE - 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Value label	Value	Frequency	Percent
1978	1	3	4.1
1979	2	14	19.2
1980	3	15	20.5
1981	4	41	56.2
		-----	-----
	Total	73	100.0

QUADRO 5.  
REPARTIÇÃO POR ETNIA

Value label	Value	Frequency	Percent
Lusos			
4º ano	1	32	15.0
6º ano	2	38	17.7
9º ano	3	51	23.8
Não Lusos			
4º ano	4	31	14.5
6º ano	5	40	18.7
9º ano	6	22	10.3
		-----	-----
	Total	214	100.0

QUADRO 6.  
PAÍS DE NASCIMENTO DOS RESPONDENTES

Value label	Value	Frequency	Percent
Portugal	1	200	93.5
África	2	14	6.5
		-----	-----
	Total	214	100.0

QUADRO 7.

PAÍS DE NASCIMENTO DOS PAIS DOS RESPONDENTES

Value label	Value	Frequency	Percent
Portugal	1	121	56.5
Cabo Verde	2	45	21.0
Angola	3	27	12.6
Guiné-Bissau	4	7	3.3
Moçambique	5	7	3.3
S. Tomé e Princ.	6	4	1.9
Outros Países	7	3	1.4
		-----	-----
	Total	214	100.0

QUADRO 8.

TIPO DE FAMÍLIA - "COM QUEM VIVE" - ALUNOS LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Pais e irmãos	1	86	71.0
Mãe e irmãos	2	20	16.5
Pai e irmãos	3	2	1.7
Mãe e padrasto	4	2	1.7
Pais/irmãos/tios/pr.	5	3	2.5
Avós	6	6	5.0
Tios	7	1	0.8
Não responde	8	1	0.8
		-----	-----
	Total	121	100.0

QUADRO 9.

TIPO DE FAMÍLIA - "COM QUEM VIVE" - ALUNOS NÃO LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Pais e irmãos	1	54	58.0
Mãe e irmãos	2	22	23.6
Pai e irmãos	3	6	6.5
Mãe e padrasto	4	2	2.2
Avós	5	4	4.3
Tios	6	5	5.4
		-----	-----
	Total	93	100.0

QUADRO 10.  
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS - ALUNOS LUSOS

QUADRO 10.1.  
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DO PAI

Value label	Value	Frequency	Percent
Não sabe ler nem escrever	1	1	0.8
4ª classe	2	73	60.3
Ciclo preparatório	3	26	21.5
C.G.E.S.	4	6	5.0
C.C.E.S.	5	5	4.2
Curso Superior	6	1	0.8
NS/NR	7	9	7.4
		-----	-----
	Total	121	100.0

QUADRO 10.2  
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DA MÃE

Value label	Value	Frequency	Percent
Não sabe ler nem escrever	1	4	3.3
4ª classe	2	83	68.6
Ciclo preparatório	3	21	17.4
C.G.E.S.	4	7	5.8
C.C.E.S.	5	4	3.3
Curso Superior	6	1	0.8
NS/NR	7	1	0.8
		-----	-----
	Total	121	100.0

QUADRO 11.  
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS - ALUNOS NÃO LUSOS

QUADRO 11.1  
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DO PAI

Value label	Value	Frequency	Percent
Não sabe ler nem escrever	1	7	7.5
4ª classe	2	53	57.0
Ciclo preparatório	3	6	6.5
C.G.E.S.	4	4	4.3
C.C.E.S.	5	4	4.3
NS/NR	6	19	20.4
		-----	-----
	Total	93	100.0

QUADRO 11.2  
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DA MÃE

Value label	Value	Frequency	Percent
Não sabe ler nem escrever	1	31	33.3
4ª classe	2	36	38.7
Ciclo preparatório	3	7	7.5
C.G.E.S.	4	7	7.5
C.C.E.S.	5	3	3.3
NS/NR	6	9	9.7
	Total	93	100.0

QUADRO 12.  
PROFISSÃO DOS PAIS DOS RESPONDENTES - ALUNOS LUSOS-

QUADRO 12.1  
PROFISSÃO DO PAI

Value label	Value	Frequency	Percent
Construção civil	1	37	30.6
Segurança/GNR	2	9	7.4
Motorista	3	9	7.4
Mecânico	4	7	5.8
Ind. naval	5	5	4.1
Func. público	6	5	4.1
Comércio	7	5	4.1
Ind. hoteleira	8	4	3.3
Desempregado	9	4	3.3
Emp. escritório	10	3	2.5
Reformado	11	2	1.7
Bancário	12	2	1.7
Empresário	13	2	1.7
Jardineiro	14	1	0.8
Desenhador	15	1	0.8
Padeiro	16	1	0.8
Carteiro	17	1	0.8
NS/NR	18	20	16.5
	Total	121	100.0

QUADRO 12.1.  
PROFISSÃO DA MÃE

Value label	Value	Frequency	Percent
Emp. limpeza	1	37	30.6
Doméstica	2	23	19.0
Comércio	3	8	6.6
Costureira	4	8	6.6
Func. público	5	6	5.0
Secretária	6	5	4.1
Aux. hospitalar	7	5	4.1
Ind. hoteleira	8	4	3.3
Cozinheira	9	3	2.5
Desempregada	10	3	2.5
Jardineira	11	1	0.8
Padeira	12	1	0.8
NS/NR	13	16	13.2
		-----	-----
	Total	121	100.0

QUADRO 13.  
PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS NÃO LUSOS

QUADRO 13.1  
PROFISSÃO DO PAI

Value label	Value	Frequency	Percent
Construção civil	1	45	48.4
Ind. naval	2	5	5.4
Reformado	3	4	4.3
Mecânico	4	3	3.2
Segurança/GNR	5	2	2.2
Comércio	6	2	2.2
Ind. hoteleira	7	1	1.1
Jardineiro	8	1	1.1
Meteorologista	9	1	1.1
Vend. ambulante	10	1	1.1
Pescador	11	1	1.1
NS/NR	12	26	28.0
		-----	-----
	Total	93	100.0



QUADRO 13.2  
PROFISSÃO DA MÃE

Value label	Value	Frequency	Percent
Emp. limpeza	1	27	29.3
Doméstica	2	22	23.7
Cozinheira	3	11	11.8
Ind. hoteleira	4	4	4.3
Aux. lar/hospitalar	5	3	3.2
Operária	6	3	3.2
Jardineira	7	2	2.2
Comércio	8	1	1.1
Func. público	9	1	1.1
Secretária	10	1	1.1
Desempregada	11	1	1.1
Vend ambulante	12	1	1.1
Padeira	13	1	1.1
Polícia	14	1	1.1
Reformada	15	1	1.1
Empresária	16	1	1.1
NS/NR	17	10	10.8
	Total	62	100.0

QUADRO 14.  
RENDIMENTOS DOS PAIS DOS ALUNOS LUSOS

QUADRO 14.1  
RENDIMENTO DO PAI

Value label	Value	Frequency	Percent
ER1	1	6	6.7
ER2	2	4	4.5
ER3	3	6	6.7
ER4	4	8	9.0
ER5	5	18	20.2
ER6	6	6	6.7
ER7	7	6	6.7
NS/NR	8	35	39.3
	Total	89	100.0

QUADRO 14.2.  
RENDIMENTO DA MÃE

Value label	Value	Frequency	Percent
ER1	1	8	9,0
ER2	2	11	12,4
ER3	3	20	22,5
ER4	4	4	4,5
ER5	5	7	7,9
NS/NR	6	39	43,8
	Total	89	100 0

QUADRO 15  
RENDIMENTO DOS PAIS DOS ALUNOS NÃO LUSOS

QUADRO 15.1  
RENDIMENTO DO PAI

Value Label	Value	Frequency	Percent
ER1	1	2	3,2
ER2	2	6	9,7
ER3	3	5	8,1
ER4	4	6	9,7
ER5	5	2	3,2
ER6	6	3	4,8
ER7	7	8	12,9
NS/NR	8	30	48,4
	Total	62	100.0

QUADRO 15.2  
RENDIMENTO DA MÃE

Value label	Value	Frequency	Percent
ER1	1	14	22,6
ER2	2	6	9,7
ER3	3	7	11,3
ER4	4	1	1,6
ER5	5	1	1,6
ER6	6	0	0
ER7	7	0	0
NS/NR	8	33	53,2
	Total	62	100

QUADRO 16  
TIPO DE HABITAÇÃO - ALUNOS LUSOS (6º e 9º ANOS)

Value label	Value	Frequency	Percent
Prédio	1	65	73.0
Vivenda	2	17	19.1
Barraca	3	7	7.9
		-----	-----
	Total	89	100.0

QUADRO 17.  
TIPO DE HABITAÇÃO - ALUNOS NÃO LUSOS (6º E 9º ANOS)

Value label	Value	Frequency	Percent
Prédio	1	44	71.0
Barraca	2	8	12.9
Asilo 28 de Maio	3	6	9.7
Vivenda	4	4	6.5
		-----	-----
	Total	62	100.0

QUADRO 18.  
LOCAL DE ESTUDO - ALUNOS LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Sim	1	115	95.0
Não	2	6	5.0
		-----	-----
	Total	121	100.0

QUADRO 19.  
LOCAL DE ESTUDO - ALUNOS NÃO LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Sim	1	76	81.7
Não	2	17	18.3
		-----	-----
	Total	93	100.0



QUADRO 20.  
SUCESSO NO 4º ANO

QUADRO 20.1 SUCESSO NO 4º ANO - ALUNOS LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Aprovados	1	23	71.9
Não aprovados	2	9	28.1
	Total	32	100.0

QUADRO 20.2  
SUCESSO NO 4º ANO -ALUNOS NÃO LUSOS -

Value label	Value	Frequency	Percent
Aprovados	1	14	45.2
Não aprovados	2	17	54.8
	Total	31	100.0

QUADRO 21.  
SUCESSO NO 6º ANO

QUADRO 21.1.  
SUCESSO NO 6º ANO - ALUNOS LUSOS -

Value label	Value	Frequency	Percent
Aprovados	1	21	55.3
Não aprovados	2	17	44.7
	Total	38	100.0

QUADRO 21.2.  
SUCESSO NO 6º ANO - ALUNOS NÃO LUSOS -

Value label	Value	Frequency	Percent
Aprovados	1	20	50.0
Não aprovados	2	20	50.0
	Total	40	100.0

QUADRO 22.  
SUCESSO NO 9º ANO

QUADRO 22.1.  
SUCESSO NO 9º ANO - ALUNOS LUSOS -

Value label	Value	Frequency	Percent
Aprovados	1	35	68,6
Não aprovados	2	16	31,4
		-----	-----
	Total	51	100,0

QUADRO 22.2.  
SUCESSO NO 9º ANO - ALUNOS NÃO LUSOS -

Value label	Value	Frequency	Percent
Aprovados	1	9	40,9
Não aprovados	2	13	59,1
		-----	-----
	Total	22	100,0

QUADRO 23  
INSUCESSO ESCOLAR ATÉ AO 4º ANO

	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO	
	1 vez	2 vezes	1 vez	2 vezes	1 vez	2 vezes	1 vez	2 vezes
LUSOS	2	-	2	-	2	-	4	1
NÃO LUSOS	2	2	6	2	4	-	2	-

QUADRO 24  
INSUCESSO ESCOLAR ATÉ AO 6º ANO

	1º ANO			2º ANO			3º ANO		4º ANO	
	1 vez	2 vezes	3 vezes	1 vez	2 vezes	3 vezes	1 vez	2 vezes	1 vez	2 vezes
Lusos	2	1	-	6	-	-	3	1	3	-
Não lusos	6	1	1	7	3	1	3	-	2	1

	5º ANO		6º ANO	
	1 vez	2 vezes	1 vez	2 vezes
Lusos	1	-	6	1
Não lusos	-	-	1	-

QUADRO 25.  
INSUCESSO ESCOLAR ATÉ AO 9º ANO

	1º ANO	2º ANO		3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO
	1 vez	1 vez	2 vezes	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez
Lusos	4	9	1	-	3	3	3
Não lusos	1	7	1	2	6	-	1

QUADRO 26.  
SUCESSO POR GRUPO ÉTNICO-CULTURAL -4º ANO-

	Cabo Verde	Angola	Guiné-Bissau	São Tomé	Moçambique	Brasil	Marrocos	Total
Aprovados	7	5	1	1	-	-	-	14
Não Aprovados	9	2	3	-	1	1	1	17

QUADRO 27.  
SUCESSO POR GRUPO ÉTNICO-CULTURAL - 6º ANO-

	Angola	Cabo Verde	Guiné Bissau	Moçambique	São Tomé	Total
Aprovados	4	13	1	1	1	20
Não aprovados	6	13	-	1	-	20

QUADRO 28.  
SUCESSO POR GRUPO ÉTNICO-CULTURAL -9º ANO-

	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Angola	S. Tomé Pr.	Moçambique	Total
Aprovados	7	2	2	2	-	13
Não aprovados	1	-	6	-	2	9

QUADRO 29.  
CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 1994/95 - 4º ANO-

QUADRO 29.1.  
CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 - ALUNOS LUSOS-

	L.P. <sup>31</sup>	M. <sup>32</sup>	E.M. <sup>33</sup>	E.E.F.M. <sup>34</sup>	E.E.M. <sup>35</sup>	E.E.D. <sup>36</sup>	E.E.P. <sup>37</sup>
Sat. Bastante	9	9	9	6	7	5	7
Satisfaz	12	11	11	15	14	16	15
Sat. Pouco	-	1	-	-	-	-	-
Não responde	11	11	12	11	11	11	10

QUADRO 29.2.  
CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 - ALUNOS NÃO LUSOS-

	L.P.	M.	E.M.	E.E.F.M.	E.E.M.	E.E.D.	E.E.P.
Sat. Bastante	4	2	5	2	3	3	2
Satisfaz	11	11	11	14	12	12	14
Sat. Pouco	1	3	2	-	1	1	-
Não responde	15	15	15	15	15	15	15

QUADRO 30.  
CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 -6º ANO-

QUADRO 30.1.  
CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 -ALUNOS LUSOS-

	LP	Hist.	Mat.	C.Nat.	EVT	E. Musical.	E.Fis.	L.Estrangeira
Nível 2	9	5	7	7	3	2	2	7
Nível 3	21	22	24	24	26	16	25	19
Nível 4	5	8	4	5	4	12	9	6
Nível 5	2	3	3	2	5	8	1	-
Não resp.	1	-	-	-	-	-	1	1

<sup>31</sup> Língua Portuguesa

<sup>32</sup> Matemática

<sup>33</sup> Estudo do Meio

<sup>34</sup> Expressão e Educação Físico-Motora

<sup>35</sup> Expressão e Educação Musical

<sup>36</sup> Expressão e Educação Dramática

<sup>37</sup> Expressão e Educação Plástica

QUADRO 30.2

CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 - ALUNOS NÃO LUSOS-

	LP	Hist.	Mat.	C. Nat.	EVT	E. Musical	E. Fis.	L. Estrang.
Nível 2	5	5	11	12	8	3	1	4
Nível 3	30	26	23	22	28	24	22	26
Nível 4	4	8	4	5	4	10	14	8
Nível 5	1	1	1	1	-	1	3	1
Não resp.	-	-	1	-	-	2	-	1

QUADRO 31.

CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 -9º ANO-

QUADRO 31.1

CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 - ALUNOS LUSOS-

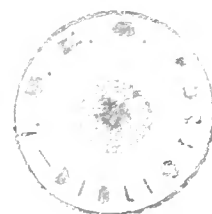
	LP	História	Inglês	Matemática	Fisico-Q.	Ciências N.	Francês	Ed. Tecnol.	Ed. Vis.	Ed. Fis.
Nível 2	4	17	16	8	2	4	1	-	-	1
Nível 3	37	26	27	23	33	33	24	7	21	24
Nível 4	7	7	6	15	12	10	5	6	21	20
Nível 5	3	1	2	5	4	1	3	3	9	6
Não resp.	-	-	-	-	-	3	1	1	-	-

QUADRO 31.2.

CLASSIFICAÇÕES NO ANO LECTIVO 94/95 -ALUNOS NÃO LUSOS-

	LP	História	Inglês	Matemática	Fisico-Q.	Ciências N.	Francês	Ed. Tecnol.	Ed. Vis.	Ed. Fis.
Nível 2	1	5	5	5	1	4	-	-	-	-
Nível 3	15	12	7	12	16	13	11	2	8	6
Nível 4	4	4	8	2	1	3	3	3	9	13
Nível 5	2	1	1	3	4	1	2	-	5	2
Não resp.	-	-	1	-	-	1	-	1	-	1





QUADRO 32  
DESVIO ETÁRIO -4º ANO-

QUADRO 32.1.  
DESVIO ETÁRIO -ALUNOS LUSOS

	DATA DE NASCIMENTO		
	1984	1985	1986
Nunca reprovou	2	4	17
Reprovou pelo menos uma vez	2	5	2

QUADRO 32.2.  
DESVIO ETÁRIO -ALUNOS NÃO LUSOS-

	DATA DE NASCIMENTO			
	1983	1984	1985	1986
Nunca reprovou	-	1	-	13
Reprovou pelo menos uma vez	1	3	10	3

QUADRO 33.  
DESVIO ETÁRIO -6º ANO-

QUADRO 33.1  
DESVIO ETÁRIO - ALUNOS LUSOS

	DATA DE NASCIMENTO			
	1981	1982	1983	1984
Nunca reprovaram	-	-	2	19
Reprovaram pelo menos uma vez	1	8	7	1

QUADRO 33.2  
DESVIO ETÁRIO -ALUNOS NÃO LUSOS

	DATA DE NASCIMENTO				
	1980	1981	1982	1983	1984
Nunca reprovaram	-	-	2	3	16
Reprovaram pelo menos uma vez	2	5	5	7	-

QUADRO 34  
DESVIO ETÁRIO - 9º ANO-

QUADRO 34.1.  
DESVIO ETÁRIO - ALUNOS LUSOS

	DATA DE NASCIMENTO			
	1978	1979	1980	1981
Nunca reprovaram	-	-	2	33
Reprovaram pelo menos uma vez	2	6	8	-

QUADRO 34.2  
DESVIO ETÁRIO - ALUNOS NÃO LUSOS-

	DATA DE NASCIMENTO			
	1978	1979	1980	1981
Nunca reprovou	-	-	1	8
Reprovou pelo menos uma vez.	1	8	4	-

QUADRO 35.  
INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS NO SUCESSO ESCOLAR  
- 4º ANO-

QUADRO 35.1  
INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES DOS PAIS - ALUNOS LUSOS

Habilitações	PAI			MÃE		
	4ª classe	Ciclo Prep.	C.G.E.Sec.	4ª classe	Ciclo Prep.	C.G.E.Sec.
Aprovados	15	5	-	14	8	1
Não aprovados	6	2	1	8	-	-

QUADRO 35. 2.  
INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES DOS PAIS - ALUNOS NÃO LUSOS

Habilitações	PAI			MÃE				
	Não sabe ler nem escrever	4ª classe	Ciclo prep.	Não sabe ler/escrever	4ª classe	Cic. Prep.	CGES	CGEC
Aprovados	2	6	1	4	5	1	1	1
Não aprovados	1	9	2	6	3	3	1	-

QUADRO 36.

INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS NO SUCESSO ESCOLAR  
- 6º ANO -

QUADRO 36.1.

INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES DOS PAIS - ALUNOS LUSOS

	PAI				Não sabe ler nem escrever	MÃE			
	4ª classe	Ciclo Prep.	CGES	CCES		4ª classe	Ciclo Prep.	CGES	CCES
Aprovados	14	3	1	1	1	14	3	2	1
Não aprovados	9	6	1	-	-	15	2	-	-

QUADRO 36.2

INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS - ALUNOS NÃO LUSOS

	PAI				Não sabe ler nem escrever	MÃE			
	Não sabe ler nem escrever	4ª classe	Ciclo Prep.	CGES		Não sabe ler nem escrever	4ª classe	Ciclo Prep.	CGES
Aprovados	-	14	1	2	5	11	1	4	
Não aprovados	2	16	1	-	10	6	1	-	

QUADRO 37.

INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS NO SUCESSO ESCOLAR  
- 9º ANO -

QUADRO 37.1.

INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES DOS PAIS - ALUNOS LUSOS -

	PAI					Não sabe ler nem escrever	MÃE				
	Não sabe ler nem escrever	4ª classe	Ciclo prepa- ratório	CGES	CCES		4ª classe	Ciclo Prepa- ratório	CGES	CCES	
Aprovados	1	15	8	2	2	2	21	6	3	3	
Não aprovados	-	12	2	1	1	1	1	1	1	-	

QUADRO 37.2.

INFLUÊNCIA DAS HABILITAÇÕES DOS PAIS -ALUNOS NÃO LUSOS -

	PAI					Não sabe ler nem escrever	MÃE				
	Não sabe ler nem escrever	4ª classe	Ciclo Prepa- ratório	CGES	CCES		4ª classe	Ciclo Prepa- ratório	CGES	CCES	
Aprovados	-	2	-	2	3	-	6	-	1	2	
Não Aprovados	2	6	1	-	2	6	5	1	-	-	

QUADRO 38.

ACOMPANHAMENTO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES COMO FACTOR DE SUCESSO

QUADRO 38.1.

ACOMPANHAMENTO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES - ALUNOS LUSOS -

Value label	Value	Frequency	Percent
Bastante vezes	1	45	37.2
Poucas vezes	2	64	52.9
Nunca	3	12	9.9
	Total	121	100.0

QUADRO 38.2.

ACOMPANHAMENTO DAS ACTIVIDADES ESCOLARES -ALUNOS NÃO LUSOS -

Value label	Value	Frequency	Percent
Bastante vezes	1	30	32.3
Poucas vezes	2	50	53.8
Nunca	3	13	13.9
	Total	93	100.0

QUADRO 39.

INTENÇÕES DE ABANDONO -6º ANO -

	Com intenções de abandono	(%)	Pretendem prosseguir	(%)
Lusos	6	15.8	32	84.2
Não lusos	8	20.0	32	80.0

QUADRO 40.

CAUSAS POSSÍVEIS DE ABANDONO ESCOLAR NO 6º ANO

	1-Não gosta de estudar	2- Julga não serem necessários tantos estudos	3-Alguns professores tomam as aulas pouco interessantes	4-Os pais têm falta de dinheiro
Lusos	1	2	1	1
Não Lusos	-	2	3	2

Cont. Quadro 40.

	5- Não gosta de estudar, alguns prof. tomam as aulas pouco int., os pais têm falta de dinheiro	6- Julga não serem necessários tantos estudos, o que se aprende na escola não serve para nada, pensa empregar-se	TOTAL
Lusos	-	1	0
Não lusos	1	-	8

QUADRO 41.

PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS - 9º ANO

	SIM (%)		NÃO (%)		NÃO SABE AINDA (%)		NR (%)	
LUSOS	41	80.4	2	3.9	8	15.7	-	-
NÃO LUSOS	18	81.8	-	-	3	13.6	1	4.5

QUADRO 42.

ÁREA DE ESTUDOS - 9º ANO -

	Científico-naturais	Artes	Economico-sociais	Humanidades	Escola Profissional
Lusos	19	6	1	7	5
Etnias	8	4	-	6	1

Do total dos alunos inquiridos 16 não responderam a esta questão.

QUADRO 43.

ESTUDAR E TRABALHAR - 9º ANO -

	SIM - %		NÃO - %		NS/NR - %		TOTAL
Lusos	11	21,6	34	66,6	6	11,8	51
Não lusos	14	63,6	4	18,2	4	18,2	22

QUADRO 44.

RAZÕES PARA O NÃO PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS - 9º ANO -

	LUSOS
Alguns professores tomam as aulas pouco interessantes	1
Pensa empregar-se	3
Os pais têm falta de dinheiro	3
Julga não serem necessários tantos estudos, alguns prof. tomam as aulas pouco int., pensa empregar-se	1

QUADRO 45.  
PROFISSÃO PRETENDIDA -ALUNOS DO 6º E 9º ANOS-

Value label	Value	ALUNOS LUSOS Frequency	ALUNOS NÃO LUSOS Frequency
Médico	1	12	10
Professor	2	9	8
Futebolista	3	8	4
Eng. informático	4	7	1
Jornalista	5	5	2
Artista	6	4	3
Arquitecto	7	3	2
Advogado	8	3	2
Mecânico	9	4	3
Economista	10	2	1
Polícia	11	4	1
Empresário	12	1	3
Veterinário	13	2	1
Enfermeiro	14	2	2
Cabeleireiro	15	1	2
Operário	16	1	1
Caminonista	17	2	-
Comerciante	18	2	-
Ed. infância	19	2	-
Secretária	20	-	1
Hospedeira	21	1	2
Pedreiro	22	1	-
Paraquedista	23	1	1
Agricultor	24	-	1
Bombeiro	25	1	-
Político	26	-	1
NS/NR	27	11	10
	Total	89	62

QUADRO 46.  
LÍNGUA UTILIZADA PELAS MINORIAS

Value label	Value	Frequency	Percent
Português-sempre	1	57	61.3
Crioulo em casa	2	36	38.7
	Total	93	100.0

QUADRO 47.

## CONHECIMENTO DOS USOS E COSTUMES DO PAÍS DE ORIGEM

Value label	Value	Frequency	Percent
Não conhece	1	7	11.3
Conhece a música, dança, comida, língua	2	33	53.2
Conhece a comida, música e a dança	3	19	30.7
Conhece a comida	4	3	4.8
		-----	-----
	Total	62	100.0

QUADRO 48.

## EXPECTATIVAS DOS ALUNOS QUANTO AO REGRESSO DOS SEUS PAIS AO PAÍS DE ORIGEM

Value label	Value	Frequency	Percent
Desejam regressar	1	52	83.9
Não desejam regressar	2	10	16.1
		-----	-----
	Total	62	100.0

QUADRO 49.

## REGRESSO COM OS PAIS AO PAÍS DE ORIGEM

QUADRO 49.1.

## REGRESSO COM OS PAIS AO PAÍS DE ORIGEM - 6º ANO -

Value label	Value	Frequency	Percent
Desejam regressar com os pais	1	31	77.5
Não desejam regressar com os pais	2	9	22.5
		-----	-----
	Total	40	100.0

QUADRO 49.2

## REGRESSO COM OS PAIS AO PAÍS DE ORIGEM - 9º ANO -

Value label	Value	Frequency	Percent
Desejam regressar com os pais	1	8	36.7
Não desejam regressar com os pais	2	14	63.3
		-----	-----
	Total	22	100.0

## ANEXO 7. QUADROS - RESULTADOS REFERENTES AOS PROFESSORES

QUADRO 50.  
SEXO DOS RESPONDENTES

QUADRO 50.1  
SEXO DOS RESPONDENTES - ESCOLA N°2 DO MONTE DE CAPARICA

Value label	Value	Frequency	Percent
Feminino	1	12	100.0
		-----	-----
	Total	12	100.0

QUADRO 50.2.  
SEXO DOS RESPONDENTES - ESCOLA C+S DO MONTE DE CAPARICA

Value label	Value	Frequency	Percent
Feminino	1	16	76.2
Masculino	2	5	23.8
		-----	-----
	Total	21	100.0

QUADRO 51.  
IDADE DOS RESPONDENTES

Value label	Value	Frequency	Percent
< 31 anos	1	7	21.2
31 a 45 anos	2	19	57.6
> 45 anos	3	7	21.2
		-----	-----
	Total	33	100.0



QUADRO 52.  
RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS NÃO LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Bom	1	2	6.1
Suficiente	2	13	39.4
Insuficiente	3	18	54.5
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 53.  
OS ALUNOS NÃO LUSOS NA RELAÇÃO COM OS SEUS COLEGAS, SEGUNDO OS PROFESSORES

Value label	Value	Frequency	Percent
Muito populares para uns e rejeitados por outros	1	11	33.3
Com alguma popularidade	2	19	57.6
Passam despercebidos	3	3	9.1
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 54.  
INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS NÃO LUSOS NA ESCOLA

Value label	Value	Frequency	Percent
Boa	1	9	27.3
Razoável	2	17	51.5
Fraca	3	7	21.2
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 55.  
ASSIDUIDADE DOS ALUNOS NÃO LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Muito assíduo	1	5	15.2
Regularmente assíduo	2	19	57.6
Pouco assíduo	3	6	18.2
Nada assíduo	4	3	9.0
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 56.  
DIFICULDADE EM TRABALHAR COM OS ALUNOS NÃO LUSOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Fáceis	1	1	3.1
Assim, assim	2	8	24.2
Díficeis	3	20	60.6
Muito díficeis	4	4	12.1
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 57.  
EXPECTATIVAS QUANTO À CONCLUSÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Value label	Value	Frequency	Percent
Sem problemas	1	0	0.0
Precisará de mais do que 9 anos	2	17	51.5
Não sei se alguns destes alunos conseguirão terminar o 9º ano	3	16	48.5
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 58.  
APROVEITAMENTO ESCOLAR

QUADRO 58.1  
APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS NÃO LUSOS - 1º CICLO-

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Insuficiente
Língua materna (escrita)	-	-	4	8	-
Língua materna (expressão oral)	-	-	7	5	-
Língua materna (leitura)	-	1	6	4	1
Matemática	-	1	10	1	-
Estudo do Meio	-	2	8	-	2
Expressão e educação físico-motora, músical, dramática e plástica.	2	7	3	-	-

QUADRO 58.2.

APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS NÃO LUSOS - 2º E 3º CICLOS -

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Insuficiente	Não responde
Leitura	-	-	3	12	1	2
Escrita	-	-	3	9	1	2
Matemática	-	-	5	3	2	8

QUADRO 59.

PRESENÇA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS EM GERAL NAS REUNIÕES DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO<sup>38</sup>

Value label	Value	Frequency	Percent
Sempre	1	1	4.5
Às vezes	2	14	63.6
Nunca	3	4	31.9
		-----	-----
	Total	22	100.0

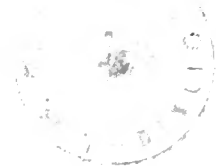
QUADRO 60.

PRESENÇA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS NÃO LUSOS NAS REUNIÕES COMPARATIVAMENTE COM OS DOS ALUNOS LUSOS<sup>39</sup>

Value label	Value	Frequency	Percent
Comparecem com menor frequência	1	10	45.5
Comparecem com igual frequência	2	12	54.5
Comparecem com maior frequência	3	0	0.0
		-----	-----
	Total	22	100.0

<sup>38</sup> Esta questão foi apenas dirigida aos directores de turma da Escola C+S do Monte de Caparica

<sup>39</sup> idem



QUADRO 61.

NECESSIDADE DE RECEBER FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTES ALUNOS

Value label	Value	Frequency	Percent
Sim	1	17	51.5
Não	2	16	48.5
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 62.

ADEQUAÇÃO DOS PROGRAMAS À REALIDADE DAS ESCOLAS

Value label	Value	Frequency	Percent
Sim	1	12	36.4
Não	2	21	63.6
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 63.

IMPACTO DA “ABERTURA” DA ESCOLA ÀS CULTURAS MINORITÁRIAS SOBRE O APROVEITAMENTO DOS ALUNOS LUSOS.

Value label	Value	Frequency	Percent
Positivo	1	15	45.5
Negativo	2	9	27.3
Negativo nuns casos e positivo noutros	3	5	15.2
Não tem qualquer impacto	4	3	9.0
Negativo para ambos	5	1	3.0
		-----	-----
	Total	33	100.0

QUADRO 64.

ATTITUDES DOS ALUNOS LUSOS SOBRE AS CULTURAS MINORITÁRIAS

Value label	Value	Frequency	Percent
Accitação	1	24	72.7
Rejeição	2	6	18.2
Depende das características dos alunos lusos	3	3	9.1
		-----	-----
	Total	33	100.0