

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA

DISCRIMINATIO SUBTILIS:

ESTUDO DE TRÊS CLASSES
MULTICULTURAIS



MARIA DO CARMO PEREIRA DE CAMPOS VIEIRA DA SILVA

Novembro 2002

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISCRIMINATIO SUBTILIS:

ESTUDO DE TRÊS CLASSES
MULTICULTURAIS

Dissertação de Doutoramento

MARIA DO CARMO PEREIRA DE CAMPOS VIEIRA DA SILVA

Orientador

PROF. DOUTOR ALBANO CORDEIRO ESTRELA

Co-Orientador

PROF. DOUTOR JOSÉ MANUEL PALMA OLIVEIRA

Novembro 2002

Ao Zé,
à Inês,
ao Jaime Filipe

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Albano Cordeiro Estrela e ao Professor Doutor José Manuel Palma Oliveira, respectivamente orientador e co-orientador desta dissertação, às Professoras das três classes analisadas e aos seus Alunos, aos doze Professores entrevistados, a todos os que se disponibilizaram para responder aos questionários, à Professora Doutora Ângela Rodrigues, à Dr^a Margarida da Silva Goulão e ao Professor Doutor José Custódio Vieira da Silva, à Professora Doutora Maria Alcina Almeida Lajes, à Dr^a Cláudia Figueiredo, aos Arquitectos Inês Vieira da Silva e Miguel Vieira Pereira da Silva, ao Dr. António Mateus Vilhena, a Manuel Joaquim Reisinho e, ainda, a todos aqueles que, com o seu incentivo, acreditaram sempre neste trabalho.

Sudão, Anuak

BRANCOS E NEGROS

Deus criou os brancos e os negros. Um dia, Deus adoeceu e pediu ao povo negro, o seu predilecto, que lhe trouxesse uma pele onde se pudesse deitar na hora da Sua morte. No entanto, os negros recusaram a Deus este pedido; pensavam: «Por que razão haveremos de fazer isto se Ele vai morrer de qualquer forma?»

Desiludido, Deus dirigiu-se aos brancos e disse-lhes: «Branco feio! Dai-me uma pele na qual me possa deitar!» Os brancos obedeceram e satisfizeram o seu pedido. Desde então, os brancos foram abençoados com inúmeras riquezas e poder, ao passo que aos negros coube a pobreza eterna.

*(In Rosa do Mundo: 2001 poemas para o futuro
trad.: Manuel João Magalhães)*

ÍNDICE

Introdução	... 24
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	... 28
1 - EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: FUNDAMENTOS E DIMENSÕES	... 28
1.1 – O contacto social na História: encontros e desencontros	... 28
1.2 – Origem do movimento multicultural	... 31
1.3 – O conceito de <i>multicultural / multiculturalismo</i>	... 38
1.4 – Respostas educativas encontradas em sociedades multiculturais	... 40
1.5 – A Educação Multicultural	... 44
1.5.1 – Conceito e objectivos	... 44
1.5.2 – Implicações educativas	... 50
1.5.3 – Dimensões	... 51
1.6 – A Educação Intercultural	... 57
1.7 – A Educação Anti-Racista	... 61
2 - DESCONTINUIDADES CULTURAIS DOS ALUNOS	... 68
2.1 – Conceito de <i>cultura</i>	... 69
2.2 – Culturas em confronto	... 76
2.3 – Reflexos da diferença cultural no rendimento escolar dos alunos	... 83
2.3.1 – As descontinuidades culturais na escola	... 83
2.3.2 – Implicações conceptuais e práticas dessas descontinuidades	... 88
3 - IDENTIDADE SOCIAL	.. 100
3.1 – A construção da identidade	.. 100
3.2 – O contributo de Tajfel	.. 103
3.2.1 - Indivíduos e grupos	.. 103
3.2.2 - Categorização social	.. 108
3.2.3 - Estudos no paradigma do grupo mínimo	.. 115
3.3 – Teoria da Identidade Social	.. 117
3.4 – Teoria da Autocategorização	.. 120
4 - ATITUDES INTERGRUPAIS: ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS	.. 124
4.1 – O que são <i>estereótipos e preconceitos</i>	.. 124
4.2 – Contribuições teóricas para a compreensão do <i>preconceito</i>	.. 127
4.2.1 – Teoria dos processos cognitivos	.. 127
4.2.2 – Teoria da Identidade Social	.. 130
4.2.3 – Factores da personalidade	.. 134
4.2.4 – Teoria da socialização	.. 135
4.3 – Estereótipos e preconceito étnico	.. 137
4.4 – A discriminação	.. 142
4.4.1 – A discriminação institucionalizada: o racismo	.. 143
4.5 – A redução do preconceito: Teoria do Contacto e Tolerância	.. 153
5 - RELAÇÕES INTERGRUPAIS NA ESCOLA	.. 156
5.1 – Os conceitos de <i>grupo étnico, etnicidade, etnocentrismo</i>	.. 158
5.2 – A etnicidade na escola	.. 165
5.3 – A discriminação na escola	.. 170
5.3.1 - As expectativas	.. 172
5.3.1.1 - Tipos e fontes de expectativas	.. 174
5.3.1.2 - Propriedades das expectativas	.. 174
5.3.1.3 - Consequências das expectativas	.. 176
5.3.1.4 - Confirmação e desconfirmação das expectativas	.. 179

5.3.2 - As expectativas dos professores	.. 182
5.3.3 - A discriminação institucional	.. 194
5.3.4 - Os comportamentos discriminatórios	.. 198
5.3.4.1 – Agressão psicológica	.. 198
5.3.4.2 – Agressão verbal	.. 202
5.3.4.3 – Agressão física	.. 212
6 – SÍNTESE: A COMPLEXIDADE DO MULTICULTURALISMO	.. 218

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

Capítulo 1: O <i>Eu</i> e o <i>Outro</i>: Análise da auto e hetero-imagem de um grupo de professores	.. 220
1 – Introdução	.. 220
2 – Metodologia	.. 223
2.1 – Sujeitos	.. 223
2.2 – Instrumentos e materiais	.. 224
2.3 – Procedimentos	.. 224
3 – Análise dos resultados	.. 225
3.1 – Auto-imagem dos professores	.. 225
3.2 – Opiniões desfavoráveis	.. 227
3.2.1 – Análise geral	.. 227
3.2.2 – Análise por grupos	.. 232
3.2.2.1 - Os professores	.. 232
3.2.2.2 - Os alunos	.. 235
3.2.2.3 - As famílias	.. 236
3.3 – Opiniões favoráveis	.. 236
3.3.1 – Análise geral	.. 236
3.3.2 – Análise por grupos	.. 239
3.3.2.1 - Os professores	.. 239
3.3.2.2 - Os alunos	.. 241
3.4 – A “ausência” de comportamentos discriminatórios	.. 241
3.5 – A “existência” de comportamentos discriminatórios	.. 245
3.5.1 – Análise geral	.. 245
3.5.2 – Análise por grupos	.. 252
3.5.2.1 - Os professores	.. 253
3.5.2.2 - Os alunos	.. 256
3.5.2.3 - As famílias	.. 257
3.6 – Situações discriminatórias relatadas	.. 258
4 – Conclusões e Considerações Finais	.. 264
Capítulo 2: O “jogo” da aceitação e da rejeição: estereótipos, comportamentos e escolhas interpessoais e intergrupais	.. 270
1 – Introdução	.. 270
2 - Estudo 2	.. 272
2.1 - Metodologia	.. 272
2.1.1 – Sujeitos	.. 272
2.1.2 – Instrumentos e materiais	.. 274
2.1.3 – Procedimentos	.. 274
2.2 – Análise dos resultados	.. 276
2.2.1 – Opinião das professoras no início do 2º ano de escolaridade	.. 276
2.2.2– Opinião das professoras no final do 2º ano de escolaridade	.. 283

2.2.3 – Opinião das professoras no final do 4º ano de escolaridade	.. 287
2.2.4 – Análise semântica do conjunto das opiniões emitidas pelas docentes.	.. 294
2.3 – Discussão dos resultados	.. 297
3 - Estudo Complementar	.. 299
3.1 – Introdução	.. 299
3.2 - Metodologia	.. 300
3.2.1 – Sujeitos	.. 300
3.2.2 – Instrumentos e materiais	.. 301
3.2.3 – Procedimentos	.. 301
3.3 – Análise dos resultados	.. 303
3.3.1 – Análise da positividade/negatividade	.. 303
3.3.2 – Análise semântica	.. 306
3.3.2.1 – Professores	.. 306
3.3.2.2 – Alunos do 1º Ciclo	.. 307
3.3.2.3 – Alunos cabo-verdianos	.. 307
3.3.2.4 – Alunos angolanos	.. 307
3.3.2.5 – Alunos mestiços	.. 308
3.3.2.6 – Alunos ciganos	.. 308
3.3.3 – Análise estatística	.. 308
3.3.4 – Considerações sobre os três grupos de respondentes	.. 309
3.4 – Discussão dos resultados	.. 310
4 - Discussão dos resultados do Estudo 2 e do Estudo Complementar	.. 312
5 - Estudo 3	.. 314
5.1 – Metodologia	.. 314
5.1.1 – Sujeitos	.. 314
5.1.2 – Instrumentos e materiais	.. 315
5.1.3 – Procedimentos	.. 315
5.2 – Análise dos resultados	.. 316
5.2.1 – Análise de conteúdo por classe	.. 316
5.2.1.1 - Classe A	.. 316
5.2.1.2 - Classe B	.. 318
5.2.1.3 - Classe C	.. 321
5.2.2 – Análise de conteúdo no conjunto das três classes	.. 325
5.2.3 – Análise semântica	.. 328
5.2.4 – Análise estatística	.. 330
5.3 – Discussão dos resultados	.. 330
6 - Estudo 4	.. 331
6.1 – Metodologia	.. 331
6.1.1 – Sujeitos	.. 332
6.1.2 – Instrumentos e materiais	.. 332
6.1.3 – Procedimentos	.. 333
6.2 – Análise dos resultados	.. 334
6.2.1 – Por classe	.. 334
6.2.1.1 - Classe A	.. 334
6.2.1.2 - Classe B	.. 339
6.2.1.3 - Classe C	.. 345
6.2.2 – No conjunto das três classes	.. 350
6.2.2.1 – Escolhas	.. 350
6.2.2.2 - Rejeições	.. 351

6.2.3 - Análise estatística	.. 352
6.3 – Discussão dos resultados	.. 352
7. Conclusão dos três estudos	.. 353
Capítulo 3: O “sentido” da interacção: estudo da comunicação na sala de aula	.. 358
1 – Introdução	.. 358
2 – Metodologia	.. 360
2.1 – Sujeitos	.. 360
2.2 – Instrumentos e materiais	.. 360
2.3 – Procedimentos	.. 360
3 – Análise dos resultados	.. 362
3.1.1 - Classe A	.. 362
3.1.1.1 – Levantamento das situações de comunicação	.. 362
3.1.1.2 – Situações de comunicação da professora para a classe	.. 363
3.1.1.3 – Situações de comunicação da professora para os alunos	.. 364
3.1.1.4 – Situações de comunicação dos alunos para a professora	.. 366
3.2.1.1.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si	.. 368
3.1.1.6 – Síntese	.. 369
3.1.2 - Classe B	.. 371
3.1.2.1 – Levantamento das situações de comunicação	.. 371
3.1.2.2 – Situações de comunicação da professora para a classe	.. 373
3.1.2.3 – Situações de comunicação da professora para os alunos	.. 374
3.1.2.4 – Situações de comunicação dos alunos para a professora	.. 375
3.2.1.2.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si	.. 376
3.1.2.6 – Síntese	.. 378
3.1.3 - Classe C	.. 380
3.1.3.1 – Levantamento das situações de comunicação	.. 380
3.1.3.2 – Situações de comunicação da professora para a classe	.. 381
3.1.3.3 – Situações de comunicação da professora para os alunos	.. 382
3.1.3.4 – Situações de comunicação dos alunos para a professora	.. 384
3.1.3.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si	.. 385
3.1.3.6 – Síntese	.. 387
3.2 – Análise das situações de comunicação no conjunto das três classes	.. 389
3.2.1 – Levantamento das situações de comunicação	.. 389
3.2.2 – Situações de comunicação das professoras para as classes	.. 389
3.2.3 – Situações de comunicação das professoras para os alunos	.. 391
3.2.4 – Situações de comunicação dos alunos para as professoras	.. 392
3.2.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si	.. 394
3.2.6 – Análise estatística	.. 397
4 – Discussão dos resultados	.. 397
Capítulo 4: A visão, ou visões, da sala de aula	.. 400
1 – Introdução	.. 400
2 – Metodologia	.. 401
2.1 – Sujeitos	.. 401
2.2 – Instrumentos e materiais	.. 402
2.3 – Procedimentos	.. 402
3 – Análise dos resultados	.. 403
3.1 – Justificações para a elaboração dos desenhos	.. 403

3.2 – Justificações para o que está representado nos desenhos	.. 405
3.3 – Estrutura Formal dos desenhos	.. 408
3.3.1 – Análise por classe	.. 408
3.3.2 – Análise no conjunto das três classes por grupo étnico	.. 415
3.3.3 – Análise da Forma	.. 416
3.3.4 – Síntese	.. 417
3.4 – Representações da sala de aula	.. 419
3.4.1 – Mobiliário	.. 419
3.4.2 – Material didático	.. 420
3.4.3 – Material diverso	.. 421
3.4.4 – Análise do mobiliário e dos materiais didático e diverso no conjunto das três classes	.. 422
3.5 – Análise da figuração humana	.. 423
3.5.1 – Representação de Alunos	.. 425
3.6 – Elementos exteriores à sala de aula	.. 428
4 – Discussão dos resultados	.. 431
CONCLUSÃO	.. 434
PARTE III – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	
1 – Dos resultados empíricos para o contexto escolar	.. 440
2 – Alguns exemplos do que tem sido feito no âmbito da formação de professores	.. 444
3 – O que implica ensinar numa escola multicultural	.. 447
4 – Estratégias para a formação de professores	.. 451
4.1 – Discussão de casos	.. 451
4.2 – Ensino cooperativo	.. 451
4.3 – Construção de auto-estima	.. 452
4.4 – Consciencialização de estereótipos e preconceitos	.. 453
4.5 – Limitações	.. 453
4.6 – Desafios	.. 454
5 – Algumas recomendações para a formação de professores	.. 455
Bibliografia	.. 460

Índice de quadros

Capítulo 1: O *Eu* e o *Outro*: Análise da auto e hetero-imagem de um grupo de professores

- Quadro 1: Frequências relativas às categorias, sub-categorias e indicadores considerados na análise da auto-imagem dos professores entrevistados. . . 226
- Quadro 2: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis referidas pelos entrevistados. . . 228
- Quadro 3: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos de minorias. . . 233
- Quadro 4: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos de etnia cigana. . . 233
- Quadro 5: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos professores lusos relativamente às diferentes famílias. . . 235
- Quadro 6: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos alunos lusos relativamente aos alunos negros e ciganos. . . 235
- Quadro 7: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis das famílias lusas relativamente a alunos, professoras negras e auxiliares de acção educativa negras. . . 236
- Quadro 8: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis referidas pelos entrevistados. . . 237
- Quadro 9: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos de minorias. . . 240
- Quadro 10: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos negros. . . 240
- Quadro 11: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis dos professores lusos relativamente às diferentes famílias. . . 241
- Quadro 12: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria ausência de comportamentos discriminatórios referidas pelos entrevistados. . . 242
- Quadro 13: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria ausência de comportamentos discriminatórios dos alunos relativamente a alunos de minorias. . . 245

Quadro 14: Distribuição das unidades de registo relativas à existência ou não de comportamentos discriminatórios por entrevistado.	.. 246
Quadro 15: Frecuências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios referidas pelos entrevistados..	.. 247
Quadro 16: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos professores relativamente a alunos de minorias.	.. 254
Quadro 17: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos professores lusos relativamente a alunos negros e cabo-verdianos.	.. 255
Quadro 18: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos professores lusos relativamente a alunos de etnia cigana.	.. 255
Quadro 19: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios das professoras negras relativamente a alunos de minorias.	.. 256
Quadro 20: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos alunos relativamente a outros alunos.	.. 256
Quadro 21: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos alunos lusos relativamente a alunos negros e ciganos.	.. 257
Quadro 22: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos alunos negros e ciganos relativamente a outros alunos.	.. 257
Quadro 23: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios das famílias relativamente a professoras negras, alunos negros, outras famílias, auxiliares de acção educativa negras, alunos de minorias e professores lusos.	.. 258
Quadro 24: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios das famílias ciganas relativamente a alunos de minorias e professores lusos.	.. 258
Quadro 25: Distribuição das frequências relativas ao número de casos relatados por cada entrevistado.	.. 259
Quadro 26: Distribuição das frequências relativas ao número de situações relatadas por cada entrevistado tendo em conta os destinadores e os destinatários.	.. 260

Quadro 27: Categorização das situações tendo em conta o entrevistado.	.. 262
Quadro 28: Categorização das situações tendo em conta o emissor, o receptor e cada um dos entrevistados.	.. 263
Capítulo 2: O “jogo” da aceitação e da rejeição: estereótipos, comportamentos e escolhas interpessoais e intergrupais	
Quadro 1: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.	.. 273
Quadro 2: Distribuição dos adjectivos referidos pelas professoras no 2º ano de escolaridade, por grupo étnico.	.. 276
Quadro 3: Distribuição dos adjectivos referidos pelas professoras no 2º ano de escolaridade, pelos grupos lusos, não lusos.	.. 276
Quadro 4: Distribuição dos adjectivos referidos pelas professoras no 2º ano de escolaridade, por classe e grupo étnico	.. 277
Quadro 5: Distribuição dos diferentes adjectivos utilizados pela professora da Classe A para caracterizar os seus alunos, de acordo com o grupo étnico de pertença.	.. 278
Quadro 6: Distribuição dos diferentes adjectivos utilizados pela professora da Classe B para caracterizar os seus alunos, de acordo com o grupo étnico de pertença.	.. 280
Quadro 7: Distribuição dos diferentes adjectivos utilizados pela professora da Classe C para caracterizar os seus alunos, de acordo com o grupo étnico de pertença.	.. 282
Quadro 8: Síntese das alterações na composição das diferentes classes no final do 2º ano de escolaridade.	.. 284
Quadro 9: Distribuição dos adjectivos utilizados pela professora da Classe A para caracterizar, no início do 2º ano, os alunos que acabariam por ficar retidos no final desse ano.	.. 285
Quadro 10: Distribuição dos adjectivos utilizados pela professora da Classe A para caracterizar, no início do 2º ano, os alunos que acabariam por ficar retidos no final desse ano.	.. 286
Quadro 11: Síntese das alterações na composição das diferentes classes no final do 4º ano de escolaridade	.. 288
Quadro 12: Distribuição dos adjectivos referidos no 4º ano por grupo étnico.	.. 288
Quadro 13: Distribuição dos adjectivos referidos no 4º ano pelos grupos luso/não luso.	.. 289

Quadro 14: Distribuição dos adjectivos, positivos e negativos, segundo a classe e o grupo étnico de pertença.	.. 290
Quadro 15: Distribuição dos alunos que se encontravam nas Classes A e B e que não transitaram no 2º ano, segundo o ano de escolaridade que se encontram a frequentar no final do estudo.	.. 292
Quadro 16: Distribuição dos blocos considerados para os adjectivos positivos e negativos segundo o grupo étnico dos alunos.	.. 294
Quadro 17: Distribuição dos adjectivos positivos referidos em cada um dos blocos segundo o grupo étnico.	.. 295
Quadro 18: Distribuição dos adjectivos positivos referidos em cada um dos blocos segundo o grupo étnico.	.. 296
Quadro 19: Distribuição dos adjectivos referidos (positivos, negativos e neutros) segundo o grupo de respondentes (professores, estudantes e <i>sociedade</i>) relativamente aos grupos de professores e alunos considerados.	.. 303
Quadro 20: Distribuição dos adjectivos referidos (positivos, negativos e neutros) segundo o grupo de respondentes (professores, estudantes e <i>sociedade</i>) relativamente aos grupos de alunos considerados.	.. 304
Quadro 21: Distribuição dos adjectivos referidos (positivos, negativos e neutros) segundo o grupo de respondentes (professores, estudantes e <i>sociedade</i>) relativamente aos 2 grupos de alunos considerados.	.. 305
Quadro 22: Distribuição dos adjectivos referidos por grupo de respondentes (professores, estudantes e <i>sociedade</i>) e grupos visados, por áreas semânticas.	.. 305
Quadro 23: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.	.. 314
Quadro 24: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições da Classe A segundo o grupo étnico.	.. 316
Quadro 25: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições da Classe B segundo o grupo étnico.	.. 318
Quadro 26: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições da Classe C segundo o grupo étnico.	.. 322
Quadro 27: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições das três classes segundo o grupo étnico.	.. 325
Quadro 28: Distribuição dos conjuntos dos adjectivos positivos e negativos segundo o grupo étnico e a dicotomia lusos/não lusos.	.. 326

Quadro 29: Distribuição dos conjuntos dos adjectivos positivos e negativos, agrupados em categorias, segundo o grupo étnico.	.. 327
Quadro 30: Distribuição dos conjuntos dos adjectivos positivos e negativos, agrupados em categorias e nos seus indicadores, segundo o grupo étnico.	.. 327
Quadro 31: Distribuição dos adjectivos positivos e negativos, agrupados por categorias de análise, segundo o grupo étnico.	.. 329
Quadro 32: Distribuição dos conjuntos dos adjectivos positivos e negativos, agrupados em áreas semânticas, segundo o grupo étnico.	.. 330
Quadro 33: Distribuição da aceitação e da rejeição segundo grupos étnicos no conjunto das três classes.	.. 350
Quadro 34: Distribuição das escolhas (1ª, 2ª e 3ª) segundo grupos étnicos no conjunto das três classes.	.. 351
Quadro 35: Distribuição das rejeições (1ª, 2ª e 3ª) segundo grupos étnicos no conjunto das três classes.	.. 351
 Capítulo 3: O “sentido” da interacção: estudo da comunicação na sala de aula	
Quadro 1: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.	.. 360
Quadro 2: Distribuição das situações de comunicação efectuadas da professora para a classe A.	.. 364
Quadro 3: Distribuição das situações de comunicação efectuadas da professora para os alunos, na classe A.	.. 365
Quadro 4: Distribuição dos alunos da classe A com quem a professora comunica e respectivas situações de comunicação.	.. 366
Quadro 5: Distribuição dos alunos da classe A que estabelecem comunicação com a sua professora e respectivas situações.	.. 368
Quadro 6: Distribuição das situações de comunicação efectuadas entre alunos da classe A.	.. 369
Quadro 7: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas na classe A.	.. 369
Quadro 8: Distribuição das situações de comunicação efectuadas da professora para a classe B.	.. 373
Quadro 9: Distribuição dos alunos, da classe B, com quem a professora comunica e respectivas situações de comunicação.	.. 375

Quadro 10: Distribuição dos alunos, da classe B, que estabelecem comunicação com a professora e respectivas situações.	.. 376
Quadro 11: Distribuição das situações de comunicação efectuadas entre alunos da classe B.	.. 378
Quadro 12: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas, na classe B.	.. 378
Quadro 13: Frequências e percentagens de situações de comunicação efectuadas da professora para a classe C.	.. 382
Quadro 14: Distribuição dos alunos da classe C com quem a professora comunica e respectivas situações de comunicação.	.. 384
Quadro 15: Distribuição dos alunos, da classe C, que estabelecem comunicação com a professora e respectivas situações.	.. 385
Quadro 16: Distribuição das situações de comunicação efectuadas entre alunos da classe C.	.. 387
Quadro 17: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas na classe C.	.. 387
Quadro 18: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas nas três classes.	.. 389
Quadro 19: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas entre cada professora e a respectiva classe.	.. 390
Quadro 20: Distribuição das comunicações verbais das professoras para os diferentes grupos étnicos (conjunto das três classes).	.. 390
Quadro 21: Distribuição das situações de comunicação verbal das professoras para os diferentes grupos étnicos comparando globalmente os comportamentos positivos com os negativos (conjunto das três classes).	.. 391
Quadro 22: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas entre a professora e os seus alunos nas três classes.	.. 392
Quadro 23: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas entre os alunos e a professora nas três classes.	.. 393
Quadro 24: Distribuição das comunicações verbais dos diferentes grupos étnicos para a professora (conjunto das três classes).	.. 393
Quadro 25: Distribuição das comunicações verbais dos diferentes grupos étnicos para a professora comparando globalmente os comportamentos positivos com os negativos (conjunto das três classes).	.. 394
Quadro 26: Distribuição das situações de comunicação por classe.	.. 395

Quadro 27: Distribuição das comunicações verbais entre grupos étnicos (conjunto das três classes).	.. 395
Quadro 28: Distribuição das situações de comunicação, comparando as positivas com as negativas, por dicotomia lusos/não lusos.	.. 396
Quadro 29: Distribuição das situações de comunicação, comparando as positivas com as negativas, por grupo étnico.	.. 397
 Capítulo 4: A visão, ou visões, da sala de aula	
Quadro 1: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.	.. 402
Quadro 2: Distribuição dos motivos apontados para a realização dos desenhos pelos diferentes alunos da Classe A.	.. 404
Quadro 3: Distribuição dos motivos apontados para a realização dos desenhos pelos diferentes alunos da Classe B.	.. 404
Quadro 4: Distribuição dos motivos apontados para a realização dos desenhos pelos diferentes alunos da Classe C.	.. 405
Quadro 5: Distribuição das respostas relativamente ao que representa o desenho dos diferentes alunos da Classe A.	.. 406
Quadro 6: Distribuição das respostas relativamente ao que representa o desenho dos diferentes alunos da Classe B.	.. 406
Quadro 7: Distribuição das respostas relativamente ao que representa o desenho dos diferentes alunos da Classe C.	.. 407
Quadro 8: Distribuição dos elementos representados pelos alunos da Classe A.	.. 408
Quadro 9: Distribuição dos elementos representados pelos alunos da Classe B.	.. 411
Quadro 10: Distribuição dos elementos representados pelos alunos da Classe C.	.. 414
Quadro 11: Distribuição das mensagens contidas nos desenhos.	.. 415
Quadro 12: Distribuição das representações dos desenhos pela dicotomia lusos/não lusos..	.. 415
Quadro 13: Distribuição das representações dos desenhos por grupo étnico.	.. 416
Quadro 14: Distribuição das linhas e formas utilizadas por grupo étnico na Classe A.	.. 416
Quadro 15: Distribuição das linhas e formas utilizadas por grupo étnico na Classe B.	.. 417

Quadro 16: Distribuição das linhas e formas utilizadas por grupo étnico na Classe C.	.. 417
Quadro 17: Distribuição dos objectos e pessoas encontrados dentro da área do desenho da sala propriamente dita pelos alunos da Classe A.	.. 419
Quadro 18: Distribuição dos objectos e pessoas encontrados dentro da área do desenho da sala propriamente dita pelos alunos da Classe B.	.. 420
Quadro 19: Distribuição dos objectos e pessoas encontrados dentro da área do desenho da sala propriamente dita pelos alunos da Classe C.	.. 420
Quadro 20: Distribuição do tipo de objectos representados (mobiliário, material didáctico e material diverso) por grupo étnico no conjunto das três classes.	.. 422
Quadro 21: Distribuição da representação de pessoas no conjunto dos desenhos dos alunos das três classes.	.. 425
Quadro 22: Distribuição dos alunos representados pelos colegas na Classe A.	.. 425
Quadro 23: Distribuição dos alunos representados pelos colegas na Classe B.	.. 426
Quadro 24: Distribuição dos alunos representados pelos colegas na Classe C.	.. 427
Quadro 25: Distribuição dos elementos exteriores ao desenho da sala de aula de acordo com os alunos da Classe A.	.. 429
Quadro 26: Distribuição dos elementos exteriores ao desenho da sala de aula de acordo com os alunos da Classe B.	.. 429
Quadro 27: Distribuição dos elementos exteriores, por tipo, ao desenho da sala de aula no conjunto dos alunos por grupo étnico.	.. 430
Quadro 28: Distribuição dos elementos exteriores ao desenho da sala de aula no conjunto dos alunos por grupo étnico.	.. 430

Índice de gráficos

Gráfico 1: Número de situações de comunicação efectuadas na classe A em cada 5' de aula observados.	.. 363
Gráfico 2: Número de situações de comunicação emitidas pela professora para a classe A em cada 5' observados.	.. 364
Gráfico 3: Número de situações de comunicação da iniciativa da professora para alunos, na classe A, em cada 5' de aula observados.	.. 365
Gráfico 4: Número de situações de comunicação entre alunos e a professora da classe A por cada 5' de aula observados.	.. 367
Gráfico 5: Número de situações de comunicação entre alunos da classe A em cada 5' de aula observados.	.. 368
Gráfico 6: Número de situações de comunicação observadas, na classe A, em cada 5' de aula.	.. 371
Gráfico 7: Número de situações de comunicação efectuadas na classe B em cada 5' de aula observados.	.. 372
Gráfico 8: Número total de situações de comunicação emitidas pela professora para a classe B em cada 5' observados.	.. 373
Gráfico 9: Número de situações de comunicação da iniciativa da professora para os alunos, da classe B, em cada 5' observados.	.. 374
Gráfico 10: Número de situações de comunicação entre os alunos e a professora, da classe B, por cada 5' de aula observados.	.. 375
Gráfico 11: Número total de situações de comunicação entre alunos da classe B em cada 5' de aula observados.	.. 377
Gráfico 12: Número de situações de comunicação observadas, na classe B, em cada 5' de aula.	.. 379
Gráfico 13: Número de situações de comunicação efectuadas, na classe C, em cada 5' de aula observados.	.. 381
Gráfico 14: Número total de situações de comunicação emitidas pela professora para a classe C, em cada 5' observados.	.. 382
Gráfico 15: Número total de situações de comunicação da iniciativa da professora para alunos, da classe C, em cada 5' de aula observados.	.. 383
Gráfico 16: Número total de situações de comunicação entre alunos, da classe C, por cada 5' de aula observados.	.. 384

Gráfico 17: Número total de situações de comunicação entre alunos da Classe C, em cada 5' de aula observados. . . 386

Gráfico 18: Número de situações de comunicação observadas, na classe C, em cada 5' de aula. . . 388

Índice de esquemas

Capítulo 1: O *Eu* e o *Outro*: Análise da auto e hetero-imagem de um grupo de professores

Esquema 1: Síntese geral dos objectivos da entrevista no que respeita ao conhecimento da auto-percepção e percepção dos professores sobre os outros docentes, os alunos e as famílias. . . 222

Esquema 2: Síntese relativa ao sentido das opiniões desfavoráveis partindo de professores, alunos lusos e famílias lusas. . . 232

Esquema 3: Síntese relativa ao sentido das opiniões favoráveis. . . 239

Esquema 4: Síntese relativa ao sentido da existência de comportamentos discriminatórios partindo de professores, alunos e famílias. . . 253

Capítulo 2: O “jogo” da aceitação e da rejeição: estereótipos, comportamentos e escolhas interpessoais e intergrupais

Esquema 1: Síntese geral dos diferentes estudos apresentados neste capítulo no que diz respeito aos sujeitos sobre os quais incidiram e aos momentos em que se realizaram. . . 272

Esquema 2: Sociograma circular das rejeições e escolhas dos alunos da Classe A. . . 338

Esquema 3: Sociograma circular das rejeições e escolhas dos alunos da Classe B. . . 344

Esquema 4: Sociograma circular das rejeições e escolhas dos alunos da Classe C. . . 349

Capítulo 4: A visão, ou visões, da sala de aula

Esquema 1: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos cabo-verdianos da Classe A. . . 409

Esquema 2: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos lusos, mestiços e ciganos da Classe A. . . 410

Esquema 3: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos cabo-verdianos da Classe B. . . 412

Esquema 4: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos lusos, mestiços, angolanos e ciganos da Classe B. . . 413

Introdução

A presente investigação surge na continuidade do trabalho iniciado, nos anos 1989-1991, para a elaboração da dissertação final de mestrado (Silva, 1991)¹, em Ciências da Educação, que teve como centro o 1º ciclo do ensino básico e, concretamente, o contexto escolar multicultural do bairro da Bela Vista, em Setúbal. O trabalho de campo então realizado, o contacto no terreno com docentes, discentes, auxiliares de acção educativa e mães dos alunos, as conversas mantidas, as observações efectuadas, as confidências recebidas, os incidentes registados, constituíram o impulso necessário para continuar a investigar nesta temática, com o objectivo de conhecer, sobretudo, aquilo que não era dito/verbalizado, mas se tornava visível em expressões de rosto, gestos corporais, exclamações, desabafos quase surdos e impossíveis de controlar, num quase «submundo» de vivências e opiniões consolidadas, mas «sabiamente» controladas.

Perante estas motivações, o 1º ciclo do ensino básico continuava a afigurar-se o palco privilegiado da investigação, uma vez que, e como na anterior dissertação se defendera, para a maior parte dos alunos (que não frequentam jardim de infância) a escola do 1º ciclo constitui o momento de encontro, ou desencontro, com a cultura da maioria. Por consequência, é, neste nível de ensino, que, quase se pode afirmar, se delinea o futuro destes alunos pertencentes a minorias étnicas porque é, aqui, que de uma forma institucional e societária, eles experimentam a aceitação ou a rejeição, a motivação ou a desmotivação, a crença ou a descrença da igualdade de oportunidades, da vivência democrática, dos sonhos possíveis ou impossíveis de concretizar. Esta experiência de quatro anos, pelo menos, de vida escolar é, em nossa opinião, determinante para o sucesso ou insucesso destes alunos nos níveis de escolaridade seguintes.

Foi esta a grande motivação, resultante da curiosidade em desvendar «o não dito», que levou a um centrar a presente investigação no interior da sala de aula, no compartimento *bem* delimitado de um qualquer edifício escolar, onde uma classe vive, durante nove meses de trabalho, a gestação do seu futuro de vida.

¹ SILVA, Maria do Carmo Vieira da (1991) (dissertação de mestrado). *Contributos para uma análise de necessidades educativas de crianças pertencentes a minorias étnicas e desfavorecidas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Um outro elemento que importa salientar, e que se verificou ser determinante nesta investigação, resulta de um trabalho nosso na formação contínua com professores do 1º ciclo, ao longo de toda a década de 1980 e inícios da de 90. Este «estar», quase diário, com os docentes criou, entre nós, cumplicidades e muito respeito, atitudes que foram determinantes para o revelar daquilo que se presentira «não dito».

Por tudo isto, esta dissertação tem por núcleo central a sala de aula multicultural e, sobretudo, o que aí aconteccc entre os seus actores privilegiados – professores e alunos.

A investigação realizada nos últimos anos, em contextos escolares multiculturais, tem demonstrado a existência de discriminação entre os diferentes intervenientes, pelo que se revelou pertinente confirmar se o mesmo aconteceria em contexto português. Saber, afinal, se o «não dito» dissimularia ou expressaria a existência de discriminação. Deste modo, o presente trabalho investigou *se existe discriminação étnica, em classes multiculturais do primeiro ciclo do ensino básico português, relativamente a alunos de origem africana e de etnia cigana*.

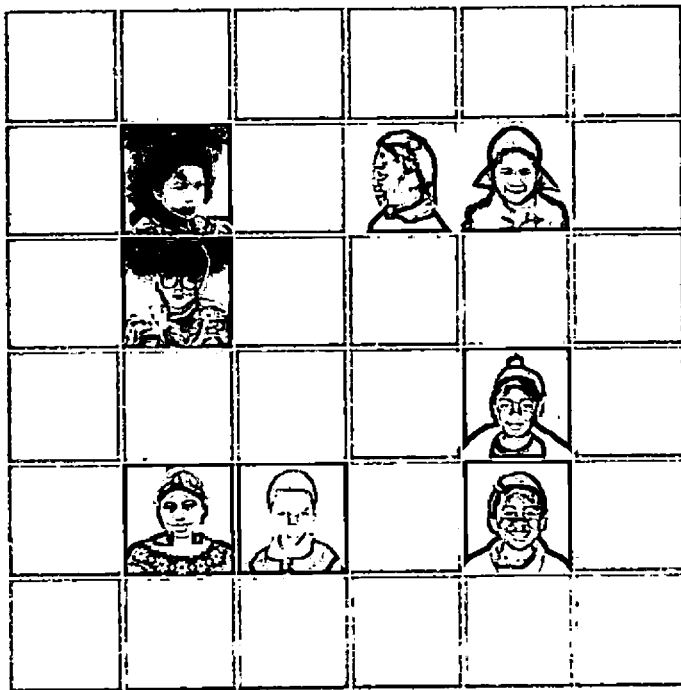
Tratando-se de um contexto multicultural, houve necessidade de fazer uma revisão da literatura relevante sobre a problemática da *educação multicultural* e das *descontinuidades culturais dos alunos*, assuntos abordados nos dois primeiros capítulos da primeira parte desta dissertação. Analisando-se grupos étnicos diferentes em interacção, as questões da *identidade* surgiram como necessárias para a compreensão das relações entre grupos, pelo que se abordou, em seguida, a problemática da *identidade social* e as *relações intergrupais – estereótipos e preconceito*, que constituem os terceiro e quarto capítulos, respectivamente. Por último, a análise da literatura relevante centrou-se nas *relações intergrupais na escola*, quinto capítulo, como corolário das múltiplas questões levantadas, nos capítulos anteriores, e no modo como se concretizam no espaço escolar. Como consequência, «criou-se» o cenário para a investigação nesse mesmo contexto. Em síntese, partiu-se sempre de um posicionamento pedagógico, de uma compreensão educativa das diferentes questões abordadas, a que se juntou o contributo da Psicologia Social, para um melhor entendimento dessas mesmas situações educativas, marcadas pela presença de culturas em confronto, de identidades sociais diferentes.

A segunda parte da presente dissertação é constituída pelo trabalho de campo e, concretamente, pela definição de objectivos, pela caracterização dos participantes, pela descrição de tarefas e materiais, procedimentos, análise de dados e discussão dos resultados, e por uma síntese de cada um dos seis *estudos* realizados, assim como do *estudo complementar*. Todos eles procuram articular-se, não só entre si, como também com a literatura relevante, analisada na primeira parte deste trabalho. Este segundo bloco termina com a *conclusão* dos vários estudos efectuados.

Por último, a terceira parte desta dissertação, capítulo conclusivo, aborda os cinco grandes *problemas*, em nossa opinião, levantados por esta investigação, dos quais se salienta a *formação de professores*, pelo que se faz uma breve incursão a esta problemática, para concluir o trabalho com algumas *recomendações* para a formação inicial e contínua de **todos** os professores, a nível de *conhecimentos*, *competências* e *atitudes* a adquirir pelos mesmos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO



1 - EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: FUNDAMENTOS E DIMENSÕES

Nenhuma educação é neutral culturalmente, assim como não existe nenhum sistema educativo que não seja influenciado pelas suas raízes sociais ou históricas, prevalecendo, praticamente sempre, a cultura dominante.

Muitas têm sido as disciplinas cujo contributo é relevante para a compreensão da diversidade cultural, na escola e na sala de aula. Psicólogos, antropólogos, sociólogos, cientistas sociais, linguistas, historiadores, filósofos, pedagogos, têm acrescentado sempre algo de positivo e inovador para a compreensão dos constrangimentos, resultantes do desconhecimento cultural entre docentes e discentes, e vice-versa. Algo que procura, afinal, contribuir para a preparação de indivíduos socialmente inseridos e activos na sociedade a que pertencem e/ou onde vivem.

1.1- O contacto social na História: encontros e desencontros

A História das sociedades humanas organizadas é feita de encontros e desencontros, de partilha e de domínio, numa ânsia de procurar, em cada momento, o «melhor» para um grupo, uma comunidade, um povo e uma nação.

Subjacentes a este processo estiveram sempre motivações de ordem vária: assegurar a sobrevivência, conquistar territórios, adquirir novos recursos naturais, difundir ideias e valores. Daí que, desde sempre, o contacto de culturas tenha sido predominantemente marcado pelo domínio do mais forte sobre o mais fraco, seja a nível do domínio das diferentes técnicas e/ou das próprias ideias. Contudo, mesmo estas últimas apoiaram-se, de um modo geral, sempre na força dos «objectos»: o domínio do cobre sobre a pedra, do bronze sobre o cobre, do ferro sobre o bronze, da sofisticação crescente dos armamentos bélicos, da planificação cada vez mais cuidada das estratégias militares e do desenvolvimento tecnológico. Poucas são as vezes, na História, em que os mais fracos conseguem sobrepor-se aos mais poderosos, qual David sobre Golias.

Curiosamente, também momentos há em que, apesar de um povo ser económica e militarmente superior a outro, acaba por se lhe submeter do ponto de vista cultural, como foi o caso dos Romanos em relação aos Gregos, ao aceitarem e adoptarem valores da cultura helénica, difundindo-os no seu Império. Ou seja, mesmo em situações de conflito aberto, de guerra, de encontro violento, a História mostra-nos que, quando o outro possui algo culturalmente determinante ou visto como civilizacionalmente superior, o vencedor acaba por incorporar esses aspectos na sua própria cultura. O mesmo se passou, ao longo da Idade Média, na Península Ibérica, onde os povos cristãos acabaram por adoptar dos Muçulmanos palavras, técnicas agrícolas, elementos científicos, fruto de um contacto de dois mundos civilizacionais distintos. Exemplo máximo dessa interpenetração cultural foi a cidade de Toledo, espaço de convívio e de tolerância muito fortes entre cristãos, judeus e muçulmanos.

No entanto, o mais comum foi a redução dos vencidos a escravos – desde as culturas clássicas aos processos de colonização – como resultado de um domínio, a todos os títulos, do vencedor sobre o vencido.

Os encontros culturais positivos pressupõem um mínimo de igualdade dos dois lados, dos dois intervenientes; caso contrário, haverá sempre a tentativa de sobreposição por parte daquele que se considera mais forte. Assim se entende por que razão os Portugueses nunca escravizaram Indianos, Chineses e Japoneses¹.

Neste passado da Humanidade se forjou cada pessoa, cada grupo, cada povo, cada nação que hoje existe.

Portugal, a nação mais velha da Europa, com «certidão» de independência adquirida em 1143, nasceu politicamente quando os seus habitantes eram já o resultado da passagem anterior de outros povos –

¹ Relato de Nampo BUNSHI (retirado de um livro do 6º ano de escolaridade de Costa e Traça, 1997; 175), *Teppo-Ki – a crónica da espingarda*: «São bárbaros do Sul [europeus que chegaram ao Japão vindos do sudoeste]. Apesar de compreenderem grosseiramente como senhor e vassalo se devem comportar um com o outro, o seu comportamento e maneiras deixam muito a desejar. Quando bebem, bebem muito, mas não usam chávenas. Quando comem, comem com os dedos, sem usar pauzinhos. Apenas seguem as suas emoções e desconhecem a sabedoria do comedimento. Diz-se ainda que, quando os bárbaros chegam a um sítio, imediatamente decidem aí permanecer. A

comunidades agro-pastoris, Iberos, Celtas, Fenícios, Gregos, Cartagineses, Romanos, Muçulmanos. Talvez alguns não se tenham miscigenado com os autóctones, mas isso não impediu que tivessem grandemente contribuído para a vivência dos mesmos através de objectos que introduziram, de técnicas que ensinaram, de maneiras de estar que revelaram, de palavras que comunicaram.

Grupos que dominaram outros, relações de poder que se estabeleceram pela violência ou não, grupos majoritários e minoritários que, em tempos históricos diferentes, foram uma coisa e outra. Contacto cultural e choque de culturas, apropriação de espaços, de bens e de pessoas - esta é a História que se irá transpor para outros espaços físicos em África, na Ásia e nas Américas. Contacto e choque de culturas sempre justificados das mais variadas maneiras e que, hoje, cada um continua a utilizar para fundamentar as suas opções, as suas ideias e os seus valores.

A História da Europa teria quiçá sido bem diferente, se os Muçulmanos tivessem privilegiado ou conseguido uma caminhada não pelo norte de África, mas através da Europa!

Os tempos históricos são únicos, dinamizados por indivíduos únicos, que têm de ser compreendidos à luz do seu tempo de vivência e não à luz dos *nossos* olhos, dos padrões de hoje. Senão, porquê falar-se, hoje, de contacto e de choque de culturas quando, facilmente, se reprovam atitudes anteriormente tomadas por outros?

Cada indivíduo é o resultado de um legado histórico, de um património valiosíssimo que usa, sem muitas vezes se dar conta disso, na prática quotidiana da sua vida pessoal e comunitária.

Pode, pois, afirmar-se que a História da Humanidade se fez dos contactos entre diferentes povos e culturas, de modo belicoso ou pacífico, por imposição ou adesão, mas sempre fruto de uma relação.

A multiplicidade de culturas sempre existiu, tendo, no entanto, o séc. XX assistido, talvez, aos maiores movimentos populacionais - motivados por guerras, migrações, descolonizações, mobilidade da mão-

julgar por aquilo que trouxeram, apenas comerciavam aquilo que os nativos não têm. São pessoas inofensivas de quem não há nada a temer».

de-obra, desenvolvimento dos meios de comunicação, etc. -, que determinaram diferentes relações entre os homens. Daí Mauviel (1982; 67) referir que «Goodenough emitiu a ideia de que o multiculturalismo, no mundo contemporâneo, era a experiência humana normal». Experiência que se intensifica com a interdependência mundial resultante da abertura de fronteiras, da facilidade e rapidez nas comunicações e na divulgação da informação, dos meios de comunicação a um tempo diversificadores e homogeneizadores de culturas/cultura e da própria globalização dos problemas políticos e económicos.

A situação multicultural surge; então, como resultado da existência de múltiplas culturas, num determinado contexto histórico e temporal. Por seu lado, o movimento multicultural resulta de uma nova maneira de pensar o choque de culturas, do facto de alguém e/ou de um grupo tomar a iniciativa de reflectir sobre as situações de desigualdade e de opressão, numa determinada sociedade, fruto de uma atitude muito particular ao séc.XX.

1.2 - Origem do movimento multicultural

O movimento multicultural constituiu-se, historicamente, como uma reivindicação de direitos humanos e civis por parte dos grupos que, sentindo-se discriminados ou marginalizados de uma participação democrática, lutavam pela igualdade de oportunidades. Pode mesmo considerar-se o movimento reivindicativo da comunidade negra norte americana, nos anos 1960, na sua luta contra a discriminação social e política e em prol da implementação de direitos civis que lhes eram negados, como o seu grande momento de afirmação. A foto de Elizabeth Eckford (1957)², enquanto se dirigia para o liceu de Little Rock (EUA), onde pretendia furar a discriminação racial no ensino, ignorando os protestos do grupo de Brancos que a perseguia, pode ser considerada como um marco na história da discriminação aberta e institucionalizada, nos EUA, embora esta sua tentativa se tenha gorado pelo facto de os guardas não a terem deixado entrar.

«Historicamente, a revolta negra começou em Montgomery, no Alabama, em Dezembro de 1955, em seguida a um incidente banal. Uma vendedora negra, Mrs. Parks, cansada de um dia de trabalho, senta-se na parte do autocarro reservada à população de cor. O autocarro enche-se e Mrs. Parks recusa dar o seu lugar a um branco que lho exige. Simples ruptura de uma tradição estabelecida, segundo a qual, à medida que o autocarro se vai enchendo, os Negros devem ceder o seu lugar aos Brancos. Mrs. Parks é presa pela polícia local. Alguns dias mais tarde, um dirigente local do Negro National Congress, dirigido por A.Philip Randolph, e a Associação para a Melhoria de Montgomery, em cujas fileiras se distingue o pastor Martin Luther King, decidem boicotar os autocarros da cidade, de que os Negros são praticamente clientes exclusivos. Apoiado por 50.000 pessoas, o movimento durou mais de um ano e estendeu-se a outros campos: recusa de comprar em armazéns que praticassem a discriminação racial, ou de adquirir produtos fabricados por firmas segregacionistas. Durante esse tempo, as receitas da companhia de autocarros diminuíram 50% e ela pretende ter perdido 750.000 dólares» (Fohlen, 1973; 137-138).

Todo este movimento culminou com a marcha sobre Washington, em 28 de Agosto de 1963³, com o objectivo de, ao mostrar a unanimidade dos Negros, pressionar o Congresso no sentido de obter uma revisão da lei relativa aos direitos cívicos. Contudo, o Verão de 1966 é ainda mais agitado, tendo-se verificado, em todas as grandes cidades industriais do norte e do centro (Cleveland, Detroit, Omaha, Chicago), motins que o próprio Luther King não conseguiu apaziguar. «Os Negros sentem-se cada vez mais atraídos por uma nova corrente, que se chama *black power*, o poder negro. Já não se trata de obter a igualdade jurídica, demasiado demorada, mas de partilhar imediatamente o poder com os Brancos em função da importância numérica de cada um dos grupos» (Fohlen, 1973; 148).

² Foto: Will Counts/Arkansas Democrat/Associated Press Photos of the Century.

³ «Em 1963 havia duas vezes mais desempregados negros do que brancos, e o seu rendimento médio era metade do dos brancos, numa sociedade em plena prosperidade» (Fohlen, 1973; 142).

Como refere Fabre (1970)⁴, os movimentos de descolonização africanos começaram a dar aos Negros americanos não só confiança em si mesmos como também orgulho nas suas origens. Até então, a África era vista como um continente sombrio e selvagem, ao qual missionários e exploradores tinham trazido um pouco da civilização europeia. «A imagem humilhante apresentada pelo mundo ocidental confirmava o sentimento da inferioridade dos Negros americanos» (*ob. cit.*; 127). Agora, o Negro americano pode, finalmente, contrapor «às concepções desprezíveis dos Brancos uma imagem valorizada pelas características que o humilhavam. Isto não significa que se identifique com a África: mas tendo em conta esse elemento, descobre quanto ele é irremediavelmente americano. Pode agora assumir a sua história» (*ob. cit.*;128), o seu destino.

Às reivindicações dos Negros juntar-se-ão, mais tarde, as de outros grupos étnicos minoritários em defesa do reconhecimento institucional da sua identidade sociocultural e da sua participação nas instituições democráticas.

Como afirma Wieviórka (1999), o multiculturalismo, nos EUA, surge com duas lógicas distintas: uma mais social e económica; outra mais cultural.

Assim, a primeira resulta do movimento pelos direitos cívicos (*affirmative action*), na década de 60 do séc.XX, com as suas conseqüentes revoltas nos guetos negros e com a emergência de líderes afro-americanos que reivindicavam para as suas comunidades um controle real dos seus assuntos⁵. «Portanto, o problema não é tanto o do

⁴ Ao longo do trabalho, optou-se pela tradução das citações (em francês, inglês e espanhol) para a língua portuguesa por uma questão de facilidade, coerência e encadeamento de leitura. Todas as traduções são da responsabilidade da autora.

⁵ É curioso o testemunho de Khalid Muhammed – dirigente histórico da Nação do Islão, nascido em Huston, no Texas, criado em Los Angeles e estudante universitário numa pequena universidade negra em New Orleans -: «Claro, como estávamos nos anos 60, havia programas, subsídios e bolsas especiais. As grandes companhias americanas andavam pelos estabelecimentos de ensino predominantemente negros à procura dos chamados 'alunos dotados', para os mandarem para Harvard e Yale. Tiravam-nos de todas essas universidades sulistas, suponho que para nos dar mais alguma 'experiência'. Quando cheguei a Harvard, era 'branco por dentro'». Contudo não se integrou nos ambientes bostonianos brancos, tendo escolhido os meios negros onde todos proclamavam o orgulho pela raça, usando grandes cabeleiras encarapinhadas e roupas de estilo africano. «Foi aí que me tornei negro; fiquei

reconhecimento cultural, mas é principalmente o da acção contra as desigualdades sociais baseadas na, ou reforçadas pela, discriminação racial» (*ob. cit.*; 16). Partindo dos próprios Negros, este movimento social alastrar-se-á, posteriormente, às mulheres, aos hispânicos e a outros grupos, assentando, mais uma vez, não no reconhecimento cultural, mas sim em preocupações de igualdade social.

A segunda lógica consiste no reconhecimento de que o multiculturalismo é directa e explicitamente cultural, remetendo para o funcionamento do sistema educativo e consequente integração de conteúdos das diferentes culturas quer nos manuais escolares, quer nos autores estudados, quer na perspectiva histórica abordada. Trata-se, assim, de um movimento pedagógico que surge como extensão do movimento social. «O multiculturalismo aproxima-se, neste caso, de uma política de reconhecimento cujas expressões mais radicais 'críticas' integram numa única denúncia a rejeição de um universalismo que mais não faria do que dar cobertura ao domínio exercido pelos ocidentais, brancos, machos e pela língua inglesa» (*ob. cit.*; 17). Ou seja, o movimento social irá reflectir-se também na escola, entrar nela, dando origem a um outro movimento – o pedagógico –, que defende a integração das diferentes culturas no espaço escolar, movimento este que será levado por alguns ao extremo de defenderem que quer o ensino ministrado quer a investigação a realizar em determinados grupos étnicos devem caber somente a agentes pertencentes a esses mesmos grupos. Sobre a primeira questão, pronunciam-se Bair e Maylor (1993; 64) chamando a atenção para o facto de esses professores negros agirem «mais como 'profissionais étnicos' do que como professores com competências e conhecimentos para transmitir» a todos os alunos. Relativamente à segunda questão, Constantine-Simms (1995; 33) afirma: «ainda que nós, investigadores Negros, nos organizemos para contestar os contributos dos investigadores Negros que são politicamente ingénuos acerca dos problemas da raça na

profundamente influenciado ao ver negros orgulhosos da sua aparência africana a passear pelas ruas de Boston, Cambridge e Hoxberry. Jornal Público (16 Out.1995) 18.

educação, do mesmo modo procuramos desafiar os investigadores brancos a tentarem resolver o racismo dentro das suas próprias estruturas, a perpetuação de patologias e estereótipos é virtualmente inevitável». Trata-se, agora, de uma inversão da situação anterior: são os Negros que defendem a separação Negros/Brancos, assumindo-se como protagonistas únicos e fiáveis não só do ensino mas também da investigação em contexto escolar.

Desta forma, se a *affirmative action* permitiu desencadear todo um conjunto de acções com vista à alteração de um *status quo*, até então dominado por Brancos, as duas lógicas que Wieviorka enuncia apresentam-se já como movimentos, digamos, autónomos, pensados e dirigidos por líderes que questionam a relação entre culturas no mundo moderno.

Para Wieviorka (1999; 21-22), quatro grandes linhas presidem à diferença cultural:

- A primeira associa a legitimidade histórica à consciência de ter sido vítima de práticas ligadas à inferiorização social e à destruição étnica. É o caso de grupos que preexistiam à sociedade considerada (aborígenes, índios...) e que esta mais ou menos tentou erradicar.

- A segunda, *acolhimento*, refere-se à chegada de populações imigradas transportando a sua cultura de origem e tradições.

- A terceira, *reprodução*, remete para grupos existentes, no seio da sociedade considerada e que, com uma cultura mais ou menos antiga, se esforçam por a manter viva.

- A quarta, *produção*, tende sobretudo para a transformação cultural, na qual as identidades se transformam e se recompõem sem que exista qualquer princípio de estabilidade definitiva, numa invenção permanente.

Para o autor que se vem citando, as três primeiras linhas são constantemente penetradas e informadas pela quarta, pelo que o conjunto dos processos em que as identidades culturais se afirmam deve ser pensado mais numa perspectiva de mudança e de invenção do que numa óptica de acolhimento ou de reprodução.

O primeiro grande estudo do «contacto entre culturas» foi realizado pelos psicólogos sociais Thomas e Znaniecki, no início do séc. XX, que se debruçaram sobre as atitudes dos camponeses polacos, nos EUA. Definiam, então, os citados autores (1918; 22) *atitudes* como «um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social».

Para Lima (1993; 169-170), «as atitudes não nascem num vazio social, mas, pelo contrário, são fruto da interacção social, de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais que nos permitem situar a nossa posição face à de outros num determinado momento do tempo».

São as comparações feitas com os outros, em interacção, que permitem ao indivíduo situar-se face a eles, num determinado momento temporal, encontrar identificações, mas também diferenciações, que lhe permitirão posicionar-se face à realidade social, aceitando ou rejeitando o outro, os outros (como se analisará, em pormenor, mais à frente neste trabalho, em que as posições de Tajfel ajudarão a compreender o choque entre culturas).

Refere Tajfel (1983; 355) que «a consciência da pertença a uma minoria só se desenvolve quando o facto de nos incluírem e/ou de nos incluirmos a nós próprios numa determinada entidade social, dá lugar, ao mesmo tempo, à percepção de determinadas consequências sociais incluindo um tratamento discriminatório da parte dos outros e suas atitudes negativas, baseadas em certos critérios *comuns* (por vagos que sejam) de pertença». A percepção de que há fronteiras entre o(s) grupo(s) minoritário(s) e a sociedade em geral delimita quatro posicionamentos nas relações – sociais e psicológicas – entre as minorias e os outros grupos da sociedade:

- 1 – A legitimidade e a imutabilidade dessa situação.
- 2 – A ilegitimidade da situação e a imutabilidade da mesma.
- 3 – A legitimidade e a mutabilidade.
- 4 – A ilegitimidade e a mutabilidade.

Ao passo que a consciência da imutabilidade condiciona o grupo a não agir, a confluência da ilegitimidade com a mutabilidade induzem o

mesmo a uma acção, acção essa que procurará conduzir à mudança social. Trata-se, pois, de um movimento mais ou menos conflituoso que pretende levar à alteração da ilegitimidade das condições em que esse(s) grupo(s) vive(m), à modificação de uma situação que passa a abranger todo o grupo minoritário – *mudança social* – e já não somente indivíduos isolados que, individualmente, abandonaram o grupo e se tornaram um membro da «maioria»; «indivíduos que são vistos, explicitamente, de ambos os lados da fronteira, como excepções mais ou menos surpreendentes à regra geral» (Tajfel, 1983; 361) e que documentam a *mobilidade social*.

Estes quatro posicionamentos podem articular-se com as quatro grandes linhas que presidem à diferença cultural (referenciadas por Wieviorka e, anteriormente, enumeradas) em que a *produção* – tendendo para a transformação cultural – se aproxima da *mudança social* (referenciada por Tajfel), fruto de uma acção conjunta de um grupo.

«O fortalecimento das diferenças, que muitas vezes inventam a tradição de que se reclamam, traduz o próprio funcionamento da modernidade. Quanto mais este fenómeno se desenvolver, mais ele marca a entrada numa era nova, numa sobremodernidade se se quiser, na qual as nossas sociedades produzem formas diversificadas de tradições e, mais amplamente, identidades culturais mais ou menos instáveis e sempre susceptíveis de decomposição e de recomposição» (Wieviorka, 1999; 22).

Assim, se, por um lado, não é estranha à actuação da comunidade negra a importância do factor étnico, resultante dos estudos desenvolvidos sobre a etnicidade, por outro lado, o fenómeno migratório, que invade não apenas os Estados Unidos da América como também a Europa, a partir dos anos 1960 e 1970, vai obrigar os países de acolhimento a repensarem as suas políticas e a inserção no seu seio destes novos grupos. A tais grupos com exigências de afirmações identitárias a nível religioso, étnico, racial, histórico, de origem nacional, juntar-se-ão, posteriormente, outros que lutam pela diferenciação derivada do género/sexo, da deficiência física, de doença grave, etc. Em certos casos, estas exigências e expectativas culturais estão directamente associadas a desigualdades sociais, ao desemprego, à exclusão e à precarização

enquanto noutros são a resultante de uma desqualificação, estigmatização e colonização do grupo.

1.3 – O conceito de *multicultural* / *multiculturalismo*

O termo *multiculturalismo* é polivalente; se, por um lado, designa um movimento de ideias, uma ideologia ou uma situação cultural de uma determinada sociedade, por outro lado, pode também referir-se à relação das culturas dentro de uma mesma sociedade, havendo a possibilidade de essa relação ser de osmose, troca, mistura mas também de simples justaposição.

Vários autores têm chamado a atenção para a imprecisão do termo, uma vez que os grupos étnicos minoritários, na sua maioria, não mantêm inteiramente a sua cultura tradicional e tão-pouco subsistem como grupos diferentes e separados, como primeiramente o demonstraram Thomas e Znaniecki (1918) em relação aos camponeses polacos, nos EUA.

Refere o CERI (OCDE, 1989) que o termo se emprega para designar o impacto sobre as culturas minoritárias quando estas coabitam com a cultura dominante, que se confunde muitas vezes com a cultura da maioria⁶, escapando esta ao multiculturalismo e permanecendo fora da esfera multicultural, pelo que o termo se presta quer a uma abertura e reconhecimento, quer a um fechamento e negação do pluralismo. Este último sentido é reforçado por Hannoun (1987; 72-73), ao afirmar que o multiculturalismo é a alteridade vivida até ao paroxismo das suas implicações; mais que a simples afirmação das diferenças entre os grupos, o multiculturalismo coloca, com frequência, a questão da incompatibilidade cultural, da ignorância mais ou menos total das similitudes que existem ou podem existir entre as culturas.

Esta atitude de fechamento de um grupo sobre si mesmo deve ser compreendida como uma reacção espontânea ao seu primeiro contacto com

⁶ É importante chamar a atenção para o conceito de *maioria*, uma vez que ele tanto pode englobar uma maioria numérica como uma maioria cultural, podendo esta última ser dominante mas numericamente inferior. O que é facto é que, por definição, a *maioria* se atribui a qualidade de maior, sinónimo de *excelência* e *superioridade*,

um outro grupo do qual sente ou vive a predominância. Deste modo, reage defensivamente como meio de assegurar a sua sobrevivência, evitando ser destruído pelo poder do grupo dominante. Contudo, este fechamento cultural pode evoluir também para um cerceamento das aspirações dos indivíduos ou para a sua própria extinção.

A afirmação irredutível da cultura de cada grupo dá origem, por conseguinte, a uma sociedade constituída por um mosaico de culturas, confrontando cada uma o *eu* e os *outros*, num processo de diferenças cada vez mais marcantes. A diversidade constitui, assim, o traço principal da multiculturalidade.

No entanto, uma das constantes da atitude multiculturalista consiste na afirmação da igualdade de valor de todas as culturas, sejam quais forem, mesmo que, na prática, se reconheça a inevitabilidade do choque entre elas, sobretudo porque as maiorias só as aceitam quando «se portam bem», quando não colidem com os seus próprios interesses. Esta valorização encontra as suas raízes nos trabalhos de Malinowski, na convicção de que todas as culturas são válidas e de que a existência se constrói na diferença. Como afirma Wieviorka (1999; 26), «implica que se tente conciliar as exigências do particularismo cultural e as do universalismo em matéria linguística, religiosa e de educação, ou de acesso ao bem público, ao emprego, ao alojamento. Já não se trata de tolerar a diferença cultural mas de proceder a um equilíbrio articulado, com certeza difícil de estabelecer e de manter, entre o respeito da diferença e o dos direitos e valores universais».

Para os grupos de emigrantes não se torna fácil viver nesta dualidade que lhes é imposta pelas sociedades de acolhimento: por um lado, o manter a própria cultura, por outro a obrigação de adoptar normas da sociedade de acolhimento como que pressionam a um desdobramento cultural, a um biculturalismo, como lhe chama Hannoun (1987).

Thornton (1995) estabelece uma relação entre direitos culturais, multiculturalismo e relativismo cultural, defendendo a universalidade dos

como refere o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, vol.II, 2001, p.2335.

direitos humanos, em termos de forma e de conteúdo, e chamando a atenção para as possíveis distorções de uma interpretação relativista (entendida como «cada um na sua casa e Deus na de todos» ou «tu na tua casa e eu na minha»). «Os multiculturalistas estão inteiramente justificados na atribuição de direitos culturais como um papel primário na protecção de comunidades culturais minoritárias contra a arbitrária interferência pelo Estado. Os direitos culturais podem jogar este importante papel funcional crítico somente se são genuinamente direitos humanos *universais* – é neste sentido que o multiculturalismo está profundamente enraizado no universalismo» (*ob. cit.*; 33).

Quão actual e pertinente se apresenta, por isso, ainda hoje, a opinião de Ruth Benedict (s/d⁷; 23): «A vida moderna pôs muitas civilizações em contacto íntimo, e no momento presente a reacção dominante a esta situação é o nacionalismo e o snobismo racial. Nunca, mais do que hoje, a civilização teve necessidade de indivíduos bem conscientes do sentido de cultura, capazes de verem objectivamente o comportamento socialmente condicionado de outros povos sem temores e sem recriminação».

Contudo, esta é a atitude mais difícil de adoptar quando uma cultura se define pela sua superioridade e, a todo o custo, quer evitar qualquer tipo de ameaças.

1.4 – Respostas educativas encontradas em sociedades multiculturais

Vários foram os posicionamentos adoptados para tentar resolver os problemas levantados quer pela existência de uma multiplicidade de culturas (seja de grupos autóctones, seja de grupos imigrados), quer pelos contactos culturais estabelecidos entre elas, no interior dos diferentes países. Cada um deles acaba por ser o reflexo de opções políticas, filosóficas, sociológicas, etc., dominantes em cada momento.

Assim, a uma atitude assimilacionista, em voga na década 1960, fundamentada na convicção de que a cultura receptora é superior às outras

⁷ Data de 1934 a publicação de *Patens of Culture*. A tradução portuguesa da mesma, por nós consultada, não menciona a data da edição.

e de que há toda a necessidade de adaptar os grupos étnicos minoritários ao modelo cultural dominante, sucede-se uma atitude integracionista; na década 1970, cuja pretensão é manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias, oferecendo-lhes o melhor da cultura dominante e promovendo, deste modo, a unidade através da diversidade. Em seguida, defender-se-á uma atitude pluralista.

A *atitude assimilacionista* pretendia ser a melhor resposta aos riscos de uma discriminação com base na diferenciação cultural, retirando «os indivíduos do universo dos seus particularismos culturais, minoritários, percebidos portanto como necessariamente estreitos e mais ou menos fechados sobre si mesmos, de maneira a fazê-los aceder aos valores universais da nação e da cidadania» (Wieviorka, 1999; 25). Numa perspectiva assimilacionista de relações entre culturas, defende-se que o grupo cultural minoritário se deve tornar semelhante – assimilar-se – ao grupo cultural dominante, pelo que tudo deve ser feito para apagar, fazer esquecer, os traços culturais minoritários e fazer adquirir os traços culturais dominantes (assimilação) (Clanet, 1990).

Foi esta a opção tomada durante todo o período histórico da colonização e que, na década de 1960, continua a vigorar e a ser implementada. No entanto, em muitos países ela continua, ainda hoje, a ser a opção. Neste contexto, inserem-se, a nível escolar, os programas de educação compensatória, com grande divulgação nos EUA e noutros países, e que têm como base os paradigmas educativos da *privação cultural e genética*. O paradigma da privação cultural defende que as minorias étnicas padecem de uma socialização deficitária, o que as impede de adquirirem as capacidades cognitivas necessárias para alcançarem um bom desempenho escolar e social, pelo que há necessidade de as *compensar* dessa privação, motivada pela sua própria cultura, introduzindo-as numa cultura superior, a da escola. O paradigma genético defende, por sua vez, que as aptidões demonstradas na escola pelas minorias têm uma origem biológica (a que não são alheios os testes psicológicos padronizados, aplicados a alunos com culturas diferentes, mas cuja interpretação das questões e respostas não é tida em conta),

pelo que a educação não pode fazer mais do que medir essas aptidões e integrar esses alunos em grupos homogêneos para melhorarem o seu rendimento. A diversidade é, deste modo, entendida como uma «deficiência» e não como um enriquecimento social⁸.

A *atitude integracionista*, partindo do paradigma educativo da *diferença cultural*, baseia-se na validade e na igualdade das culturas, defendendo o seu desenvolvimento no mesmo plano da cultura dominante e permitindo, assim, às culturas minoritárias resistirem à assimilação. «A interdependência, a confrontação, a troca, a posição de igualdade caracterizam o modelo sociocultural de integração» (Clanet, 1990; 65), indicando a capacidade de confrontar e de trocar – numa posição de igualdade e de participação – valores, normas, modelos de comportamento, tanto por parte das minorias como da maioria - imigrantes e sociedade de acolhimento. Sublinha-se como fundamental a dimensão relacional e comunicativa da integração entre a sociedade receptora e as comunidades imigradas. Programas e estratégias são concebidos para promover a unidade através da diversidade, atendendo às necessidades especiais das crianças de minorias étnicas, mediante um enfoque multirracial da educação, e incidindo na melhoria da comunicação entre as diferentes culturas como forma de evitar os estereótipos que a dificultam. Trata-se de um modelo em que a comunicação interpessoal é fundamental, uma vez que é através dela que se procura conseguir significados partilhados, a fim de melhorar a convivência e encontrar interesses comuns. Partindo de uma base teórica proporcionada pela Psicologia Social e pelas teorias do desenvolvimento cognitivo e da identificação grupal, que explicam o desenvolvimento do preconceito nos indivíduos e a

⁸ Curiosamente, referem Padilla e Lindholm (1995) que grande parte da literatura relevante sugere que os alunos imigrantes menos aculturados obtêm melhor rendimento escolar. «O consenso destes estudos [Buriel e Cardoza, 1988; Caplan, Whitmore e Choy, 1989; Gibson, 1988; Rumbaut, 1990; Suarez-Orózcó, 1989] assinala que os jovens imigrantes que se identificam com o seu grupo étnico e que são mais tradicionais nas suas crenças e nos seus valores são mais graduados e têm mais probabilidades de entrar na Faculdade que os seus pares aculturados. (...) quando os alunos adquirem proficiência na língua inglesa, conhecem a cultura dos seus pais e a da escola, e têm amigos pertencentes a diferentes grupos étnicos (...), sentem-se mais confortáveis na escola e em casa e trabalham mais e melhor em termos académicos [Alatorre Alva, 1991; Landsman *et al.*, 1991]» (ob. cit.; 107).

hostilidade entre os grupos, dá ênfase a procedimentos que impliquem activamente o aluno na interacção directa com outros grupos, através da aprendizagem cooperativa, de técnicas de simulação de papéis - *pôr-se no lugar do outro* - e da análise de informação e de materiais não estereotipados. Neste modelo, o professor funciona como um facilitador da comunicação entre os grupos e destes com a comunidade, criando um clima de respeito e de tolerância adequados ao desenvolvimento positivo das inter-relações. Possuindo um amplo leque de estratégias, este modelo dirige-se a todos os alunos, implicando todos na tarefa intercultural e favorecendo a auto-estima.

A *atitude pluralista* constituiu um passo em frente em relação às duas outras ideologias antagónicas: a *americanização* (ou assimilacionismo) e o *caldo de culturas* (*melting pot*). Com efeito, os proponentes deste último posicionamento - *melting pot* - «acreditavam que todos os grupos étnicos tinham os seus pontos fortes e que no “caldeirão” da América, esta força fundir-se-ia numa nova cultura superior (...), numa diversidade bem-vinda, numa fonte de forças» (Winitzky, 1995; 144). No entanto, em muitos casos, o mito do *melting pot* constituiu uma réplica da atitude assimilacionista, ao pretender tornar todos similares.

Desta forma, o *pluralismo cultural* rejeita quer o racismo, que considera implícito no assimilacionismo, quer a concepção de uma cultura única, emergente de um *caldo de culturas*. Reconhece, sim, a existência de uma cultura americana dominante, assim como a força e a permanência das suas subculturas. «A metáfora do *caldo de culturas*, com as suas implicações de homogeneidade, é substituída pela metáfora da *salada*, na qual cada elemento é distinto e vale por si próprio, ao mesmo tempo que contribui para o todo e se liga com um tempero comum que é a cultura dominante» (Winitzky, 1995; 144). Na verdade, ao admitir os particularismos, quer no espaço público quer no privado, o pluralismo cultural introduz uma atitude completamente nova, de grande maleabilidade, face à rigidez da tendência assimilacionista. Esta perspectiva considera cada grupo étnico como possuidor de uma oportunidade para desenvolver e conservar a sua cultura e as suas

tradições diferentes, no interior de uma sociedade mais ampla, desempenhando nela um papel de pleno direito. É esta, aliás, a filosofia subjacente à educação multicultural. Tendo como base o paradigma do *pluralismo cultural* e da *diferença cultural*, defende que é à escola que cabe a missão de ajudar as novas gerações a desenvolverem compromissos com o seu grupo étnico e cultural, lutando pela legitimação e emancipação e pelo direito à escolha e controle do tipo de ensino que adoptem. Ao professor cabe ser um facilitador da incorporação das diferentes culturas na escola, sobretudo através do tipo de conteúdos que transmite (dando espaço a todas as que estão representadas na classe), da maneira como o faz e dos valores e atitudes que veicula, rompendo claramente com um modelo de educação monocultural.

Qualquer uma destas atitudes ou orientações foi objecto de crítica dos defensores do *multi/etnicismo*, que chamaram a atenção quer para o peso exagerado atribuído à etnicidade pelo pluralismo cultural, quer para a subestima da mesma por parte dos defensores do assimilacionismo. Para eles, o primeiro objectivo, a nível escolar, deveria consistir em ajudar os alunos pertencentes a minorias étnicas a desenvolverem atitudes e destrezas necessárias para viverem com sucesso na sua comunidade étnica e na sociedade em geral.

Estes tacteamentos experimentados pela educação multicultural não estiveram isentos da crítica de alguns autores que a consideravam como uma pretensa panaceia para curar as doenças que assaltavam o sistema educativo ou, como refere Gibson (1976, citado por Hartnett e Naish, 1987; 362), um grande slogan educativo da década de 1970, capaz de, por si só, resolver todos os problemas do multiculturalismo.

1.5 – A Educação Multicultural

1.5.1 – Conceito e objectivos

No plano educativo, o movimento multiculturalista reivindica as mesmas estruturas que às verificadas a nível social, coexistindo, em paralelo, uma educação assegurada pelo grupo de acolhimento e pelo respectivo grupo de pertença. Trata-se de uma dualidade de alteridades, da

demarcação de espaços e de conteúdos educativos, do reconhecimento de que, dentro de uma única sociedade, há «coisas» que só interessam a alguns.

Sleeter e Grant (1987) fizeram, nos Estados Unidos, uma revisão da literatura que tinha como objecto a educação multicultural e verificaram que a maior parte se detinha em aspectos limitados da mesma. A sua análise trouxe a descoberto os diferentes sentidos de interpretação pessoal deste conceito, ao mesmo tempo que permitiu concluir a convergência nas mudanças educativas que beneficiariam os alunos de cor. Até então, aquilo que comumente se apelidava de *raça e etnicidade*⁹ constituía a forma principal de diversidade humana, notando-se grande ausência de investigação sobre esta temática centrada na sala de aula.

De fundamental importância parece ser, no trabalho destes dois autores, a referência à terminologia usada nos estudos analisados. Com efeito, Sleeter e Grant utilizaram, na sua pesquisa de artigos no Educational Resources Information Center, os descritores *educação multicultural*, *educação multi-étnica*, *educação multirracial* e *educação bi-cultural* aos quais acrescentaram *educação birracial* e *educação étnica*, relativamente a livros. Esta multiplicidade de termos parece resultar não só dos contributos que distintas áreas do conhecimento trouxeram à educação multicultural (e que, ainda hoje, são utilizados) como também das raízes e filiações dos próprios termos. Destes contributos destacamos os trazidos pela Antropologia, Psicologia, Sociologia da Educação e Linguística.

A Antropologia chamou a atenção para o conceito de cultura e para o conjunto de significados que se aplicam às atitudes, valores, representações e condutas de um grupo cultural. A Psicologia desenvolveu estudos no campo da psicologia da inteligência, da psicologia cognitiva e em outras áreas, tendo como alvo indivíduos com origens culturais diferentes. A Sociologia da Educação frisou a desigualdade na escolarização e o conflito entre grupos. A Linguística valorizou a língua

⁹ Estes dois termos - *raça e etnicidade* - serão objecto de explicitação e análise, porque polémicos, em capítulo posterior.

não só como meio de comunicação interpessoal, mas também como expressão de valores, significados, de uma identidade cultural diferenciada.

Relativamente a alguns dos termos, a educação multirracial centra-se no âmbito dos colectivos raciais, ainda que, na actualidade, resulte problemático falar-se em raças. Por sua vez, a educação multi-étnica, com raiz nos movimentos de Estudos Étnicos, derivará, nos anos 1940 e 1950, no Movimento da Educação Intergrupar, cujo objectivo fundamental era utilizar conteúdos étnicos para ajudar os alunos a reduzirem os seus preconceitos, dando lugar à Educação Multi-Étnica (centrada na reforma escolar) a partir dos anos 1960 e evoluindo para a Educação Multicultural.

Em termos *filosóficos*, o conceito de «educação multicultural» incorpora os ideais de igualdade, mutualidade e justiça humanas. *Politicamente*, envolve a crença de que pessoas com experiências culturais diferentes podem, de facto, viver conjuntamente em paz e harmonia, com benefício de todas as afiliações culturais. *Socialmente*, implica o reconhecimento da qualidade de vida para todos. *Globalmente*, uma sociedade multicultural «saudável» é aquela em que a diversidade dos grupos culturais promove o respeito mútuo, partilha poder, vive de acordo com o código dos direitos humanos e demonstra uma dedicação genuína ao conceito de igualdade cultural (Goldstein, 1995, citado por Roux, 2000; 45)¹⁰.

A definição do conceito *educação multicultural* torna-se, assim, ambígua e demasiado ampla, sem limites bem estabelecidos, recolhendo modelos educativos muito heterogéneos e aplicações práticas igualmente diversificadas. O que é facto é que ela surgiu como oposição a um modelo de educação monocultural, até aí vigente, e que era a expressão, no discurso educativo, das ideias assimilacionistas dos anos 60 do séc.XX. O objectivo desta educação monocultural consistia em encorajar «os outros» a serem como «nós»; isto é, «a escola serviu como a instituição principal

¹⁰ Trata-se de uma citação extraída de uma dissertação Master of Education, não publicada, defendida na Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, com o seguinte título: *Effectiveness of a cognitive programme for promoting multicultural awareness and co-existence in the classroom*.

para a aculturação dos filhos dos imigrantes e abertamente ensinou-os a depreciarem as suas culturas» (Banks, 1981), ao suprimir as diferenças étnicas, linguísticas e culturais, implementando o ensino do inglês, como segunda língua, a crianças e jovens que tinham outra língua-mãe. Ao fundir as ideias integracionistas e o pluralismo cultural, nos meados dos anos 70, a educação multicultural «surgiu como uma fénix renascida, saída das cinzas da educação monocultural», na feliz expressão de Troyna (1993; 24).

A Educação Multicultural representava, assim, o reconhecimento do valor do pluralismo cultural, o respeito pelas diferenças étnicas e religiosas e pela classe social, bem como a rejeição de programas orientados para a deficiência (linguística, cultural...) e que pretendiam «corrigir *tudo* o que não tinha uma origem familiar branca de classe média» (Roux, 2000; 45).

Em 1985, Banks definia educação multicultural como programas e práticas desenhados para ajudar a implementar o sucesso académico de populações étnicas e imigrantes e/ou para ensinar os estudantes de grupos majoritários sobre as culturas e experiências de grupos étnicos minoritários. Dez anos passados, ao pronunciar-se sobre a evolução sofrida pelo conceito, refere que, ao falar-se em educação multicultural, se depara com a falta de consenso relativamente ao seu alcance e limites, o mesmo não acontecendo em relação aos seus fins e objectivos. Com efeito, se existe discordância no uso da expressão quanto ao primeiro aspecto (educação relacionada com grupos étnicos, e educação das pessoas de cor, problemas educativos com focagem na raça, etnicidade, classe social, género e excepcionalidade), já o mesmo não se passa em relação ao objectivo principal da educação multicultural que é, como refere Banks (1995; 3), reformar a escola e outras instituições educativas para que os estudantes de diferente raça, etnia e classe social experienciem uma igualdade educativa.

É precisamente esta ideia de *igualdade de oportunidades educativas* para todos os alunos (independentemente do género/sexo, classe social, raça ou cultura a que pertençam) que norteia a educação multicultural - a

igualdade de oportunidades entendida como princípio incluído no conceito de justiça social, numa sociedade democrática, apontando a necessidade de eliminar desigualdades arbitrárias devidas ao sexo, classe social, raça ou cultura, que possam justificar a desigual distribuição dos recursos e dos bens sociais (Sales e García, 1997). A igualdade de oportunidades significa, portanto: ter liberdade para escolher diferentes alternativas de vida; poder ter êxito escolar preservando a própria identidade; conseguir melhores condições de vida e maior poder político.

E, para que esta igualdade se verifique, um caminho possível será o da implementação, com sucesso, da educação multicultural. Para o concretizar, será necessário realizar mudanças nos objectivos, normas e cultura da escola, no currículo, nos materiais de ensino, nos estilos de ensino e de aprendizagem, nas atitudes, percepções e comportamentos dos professores. Entende-se professor não já como um agente socializador, mas como «um cidadão comprometido politicamente na mudança social, que analisa e questiona o seu próprio papel como profissional redefinindo-o continuamente. (...) Já não só o técnico e o perito mas sobretudo um investigador que trabalha em coordenação com toda a comunidade escolar na identificação dos problemas e das circunstâncias da sua escola em relação com âmbitos sociais mais amplos, analisando conjuntamente a causa dos conflitos, debatendo abertamente soluções alternativas e comprometendo-se na mudança de atitudes e condutas não solidárias e injustas» (Sales e García, 1997; 74).

Como afirma Verma (1984;140-141), «esta educação procura promover a paridade de sucessos educativos entre grupos e entre indivíduos, o respeito e a tolerância mútuas entre diferentes grupos étnicos e culturais. (...) O objectivo da educação multicultural deve ser conseguir que os jovens possuam uma visão cognitivamente complexa do mundo em que vivem. Ao mesmo tempo que conservam um sentimento de orgulho pela sua identidade pessoal e cultural desenvolvam, também, um grau suficiente de consciência dos que vivem à sua volta».

Trata-se, pois, de um processo contínuo e dinâmico, que terá de adaptar-se às mudanças. Não é unicamente um programa ou um curso de

estudos. Ao ir para além de uma compreensão e de uma aceitação de culturas diferentes, a educação multicultural deve centrar-se no indivíduo movendo-se no seio de uma sociedade culturalmente pluralista, desenvolvendo-o em termos cognitivos, afectivos e sociais. Deve, como afirma Banks (1997;107) «ajudar os estudantes a tornarem-se pensadores críticos possuindo o conhecimento, as atitudes, as destrezas e os compromissos necessários para participarem na acção democrática ajudando as sociedades a ultrapassarem a lacuna existente entre os seus ideais e as suas realidades».

A Educação Multicultural representa, pois, «um modelo educativo desenhado para responder a uma sociedade com diferentes nacionalidades, grupos étnicos e culturais – uma educação apropriada para uma sociedade multicultural. Uma sociedade multicultural onde há uma aceitação legitimada da diversidade cultural, baseada em dimensões como a raça, a cor, a língua, o credo, o sexo, a classe, a religião, etc. e empenhada ‘no respeito pelas pessoas’ contra o racismo, o sexismo e as crenças»(Roux, 2000; 45).

Em síntese, a educação multicultural terá de (Verma, 1984; Jordán, 1994):

1 – Promover a ideia de que, na sociedade, a diversidade étnica é um elemento positivo para todos os cidadãos (quer sejam maioritários, quer minoritários), enriquecendo-a a ela e aos seus membros e permitindo-lhes também reflectir criticamente sobre a sua própria cultura a partir de outros pontos de referência.

2 – Inculcar a ideia de que todas as culturas são tão válidas como a própria, favorecendo, para isso, o seu conhecimento e compreensão para que, posteriormente, surja o apreço e o respeito e, como acrescenta Babbette Brown (1998), ajude a erradicar o preconceito.

3 – Desenvolver, desde cedo, competências e destrezas intelectuais, sociais e emocionais nos alunos.

Em suma, terá de gerar uma autêntica *competência multicultural*, como lhe chama Banks (1989; 7), a qual se inicia e se desenvolve na

escola reflectindo-se, posteriormente, na actuação de cada indivíduo como cidadão.

1.5.2 – Implicações educativas

O movimento da educação multicultural está, deste modo, directamente ligado aos novos estudos étnicos que surgem, nos EUA, nos anos 60 do séc.XX, conduzidos por Afro-Americanos¹¹. A primeira fase emerge quando os educadores que tinham interesses e especializações na área da história e da cultura de grupos étnicos minoritários iniciaram acções individuais e institucionais para incluírem conceitos, informação e teorias resultantes desses estudos étnicos nos currículos escolares e na formação de professores. Contudo, para os educadores interessados nesses estudos, estas acções não se apresentavam como suficientes, uma vez que incidiam unicamente nas necessidades dos alunos pertencentes a grupos étnicos e, em sua opinião, deveriam fundamentalmente ajudar todos os estudantes (minorias e maioria) a desenvolverem atitudes democráticas relativamente à raça e à etnia. Como resultado, surgiu uma segunda fase da educação multicultural que pretendia, assim, introduzir na escola mudanças estruturais e sistémicas, delineadas com a finalidade de aumentar a equidade educativa. Aos anteriores grupos envolvidos neste alargamento vêm juntar-se outros grupos «que se viam como vítimas da sociedade e da escola» (Banks, 1995; 10) - mulheres e pessoas com deficiências -, solicitando a incorporação nos currículos da escola e universidades das suas histórias, culturas e vozes, dando, deste modo, lugar a uma nova amplitude do movimento da educação multicultural e marcando uma terceira fase do mesmo. Embora todas estas vertentes continuem a coexistir, com todas as justificativas resultantes do contexto particular de cada escola e das diferentes perspectivas de conceptualização do que é a educação multicultural, actualmente esta centra-se, sobretudo, no desenvolvimento de teoria, investigação e prática que inter-relacione

¹¹ Embora o movimento dos estudos Negros tenha as suas raízes históricas nos inícios do séc. XX, data, porém, de 1882-1883 a *History of the Negro Race in America* da autoria de George Washington Williams (Banks, 1995; 6).

variáveis ligadas à raça, etnia, classe social e género/sexo, na concepção de Banks.

É dentro deste último sentido que o presente trabalho se desenvolve, privilegiando a variável etnia.

1.5.3 – Dimensões

Bullivant (1981), que estudou a educação multicultural em seis países, nos anos 1970, salientou três finalidades-chave da mesma:

1 – Aprender sobre as suas raízes culturais e étnicas aumentaria o sucesso escolar dos alunos;

2 – Aprender sobre a sua cultura, as suas tradições, etc., aumentaria a igualdade de oportunidades;

3 – Aprender sobre outras culturas reduziria o preconceito e a discriminação das crianças relativamente àquelas que vivem outras experiências culturais e étnicas.

James Banks (1995), cerca de vinte anos depois, põe em relevo cinco dimensões da educação multicultural: o conteúdo de integração, o processo de construção do conhecimento, a redução do preconceito, a pedagogia para a equidade, o fortalecimento da cultura escolar e da estrutura social.

1 - O *conteúdo de integração* relaciona-se com o uso que os professores fazem de informação proveniente de diferentes culturas e grupos é que vêm, assim, completar, alargar e enriquecer os conteúdos básicos e formais do currículo. A um nível mais elementar, pode falar-se de elementos culturais discretos, de *contributos* (como a eles se refere Banks)¹² - focagem em determinados personagens, heróis, heroínas, por exemplo. Quando os professores introduzem conteúdos étnicos, temas e perspectivas, de novo sem alteração da estrutura básica do currículo, estão a utilizar o caminho *aditivo*. No entanto, se esta atitude parece ser de fundamental importância, ela não deve constituir o fim único da educação

¹² Banks (1995; 12) conceptualiza quatro caminhos para integrar o conteúdo étnico no currículo escolar: o caminho dos *contributos*, o *aditivo*, o da *transformação* e o da *acção social*.

multicultural e, por outro lado, pode levar professores de determinadas disciplinas (como, por exemplo, das áreas das ciências ditas exactas) a considerarem o conteúdo de integração como algo que lhes é alheio, na medida em que lhes parece surgir como muito mais adequado às disciplinas pertencentes às ciências sociais e humanas.

2 - Quando os professores implementam, na aula, o *processo de construção do conhecimento*, estão a ajudar os alunos a compreenderem não só o modo como este é criado, mas também como é influenciado pelas posições raciais, étnicas e de classe social dos indivíduos e dos grupos. A utilização deste caminho - da *transformação* - por parte dos professores implica uma alteração da estrutura do currículo para permitir que os alunos conheçam conceitos, resultados, acontecimentos e temas através da perspectiva de vários grupos étnicos e culturais. Este percurso pode levar a uma outra extensão do caminho da transformação - o caminho da *acção social* - onde os alunos tomam decisões sobre determinados problemas sociais e, inclusive, exercem determinadas actuações com vista à sua resolução. Assim, entendendo por conhecimento «o modo como cada pessoa explica ou interpreta a realidade» (Banks, 1997; 108), o autor identifica cinco tipos de conhecimento: *peçoal/cultural*, *popular*, *académico*, *académico transformativo*, *escolar*.

O primeiro - *peçoal/cultural* -, constituído por conceitos, explanações e interpretações oriundos da experiência pessoal em casa, na família e nas comunidades culturais, colide, frequentemente, com o conhecimento, as normas e expectativas escolares, provocando nos alunos dificuldades académicas tanto mais acentuadas quanto mais esses conhecimentos se afastarem da norma. Por sua vez, o conhecimento *popular* deriva dos factos, interpretações e crenças institucionalizadas pelos *mass media*, assim como por outras instituições que fazem parte da cultura popular, que reforçam e perpetuam atitudes sociais dominantes. Relativamente ao conhecimento *académico*, consiste nos conceitos, paradigmas, teorias e explicações que constituem o conhecimento tradicional e estabelecido pelas ciências comportamentais e sociais e que, embora dinâmico, complexo e mutável, nem sempre tem facilidade em se

afastar de determinados cânones e paradigmas dominantes, influenciados por interesses e valores. O conhecimento *académico transformativo* - constituído por conceitos, paradigmas, temas e explicações que desafiam o conhecimento *académico* e questionam cânones, paradigmas, teorias, explicações e métodos de investigação - pode provocar mudanças no conhecimento *académico*, contribuindo, ainda, para uma transformação social e, inclusive, uma revolução científica. Por último, o conhecimento *escolar* é constituído por factos, conceitos, generalizações e interpretações, apresentados em manuais escolares, sebatas, meios audiovisuais e outros pelos professores.

Embora estas duas dimensões pareçam estar intimamente ligadas, uma vez que, à partida, a construção do processo de conhecimento não se pode fazer sem ter previamente existido uma integração do conteúdo, na prática tal nem sempre acontece. Com efeito, os professores podem inserir no currículo conteúdos sobre um determinado grupo étnico sem ajudarem os alunos a compreenderem a perspectiva desse mesmo grupo.

3 - A *redução do preconceito* assume um papel relevante na educação multicultural, porquanto é através do conhecimento das características das atitudes racistas dos alunos e das estratégias que podem ser desenvolvidas que se poderá ajudar os estudantes a desenvolverem atitudes e valores mais democráticos, relativamente aos colegas e à sociedade no seu todo.

4 - Quando os professores implementam, nas suas aulas, técnicas e métodos que facilitam o rendimento escolar dos alunos pertencentes a diferentes grupos raciais, étnicos e de classe social diversa e com eles contribuem para o sucesso académico de todos os alunos, atinge-se a quarta dimensão da educação multicultural: a *pedagogia para a equidade*.

5 - Por último, Banks (1995)¹³, ao referir-se ao *fortalecimento da cultura escolar e da estrutura social*, para os estudantes de cor e para os de baixos rendimentos económicos, está a apontar para a necessidade de se

¹³ Cummins (1986) referira-se já à importância dos estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e classe social experienciarem uma igualdade educativa e um fortalecimento da cultura escolar.

proceder a uma reestruturação quer da cultura, quer da organização da escola. Com efeito, a escola, quando conceptualizada como um sistema social, é vista como uma instituição que possui uma determinada estrutura de estatutos e de papéis que se inter-relacionam (Theodorson e Theodorson, 1969) e, por outro lado, quando conceptualizada como um sistema cultural, afirma-se como possuidora de um conjunto específico de valores e de normas (Bullivant, 1987). Daí que, para proceder a alterações no interior das escolas, não baste decretar reformas, proceder a alterações no currículo formal e informal, integrar novos materiais de ensino, implementar programas de aconselhamento e novas estratégias de ensino. Há que ter em atenção outras variáveis escolares como os papéis, as normas e o próprio clima humano da escola, para que a mudança aconteça.

A perspectiva de Banks chama acutilantemente a atenção para determinadas questões da educação multicultural, levando-a, inclusive, ao máximo dos seus objectivos: a mudança social (utilizando a terminologia de Tajfel) mais do que a mobilidade social, apanágio de indivíduos isolados e «assimilados». Pode, inclusive, estabelecer-se um paralelo entre estas cinco dimensões da educação multicultural (postas em relevo por Banks) e as articulações legitimidade / ilegitimidade e mutabilidade / imutabilidade defendidas por Tajfel. Isto é, quando Banks defende o *conteúdo de integração*, o *processo de construção do conhecimento*, a *redução do preconceito*, a *pedagogia para a equidade* e o *fortalecimento da cultura escolar e da estrutura social*, como meios para alcançar a mudança social, está a indicar os percursos pedagógicos necessários para criar, em todos os alunos, a consciência da ilegitimidade e da mutabilidade de determinadas situações. Esta concepção de educação, levada às suas extremas consequências, visa assim, e também, uma formação e posterior actuação política dos alunos, preparando-os para se tornarem elementos «modificadores» estruturais da sua sociedade.

Contudo, para além das conceptualizações sobre a educação multicultural, o que também é importante assinalar são os resultados educativos positivos alcançados por escolas com uma clara opção pedagógica multicultural.

Assim, nos EUA¹⁴, a investigação tem demonstrado que muitas escolas, receptoras de alunos de baixos rendimentos económicos (em cujo número se incluem não só crianças e jovens de minorias, mas também da maioria, tendo todos em comum o desfavorecimento económico), consideradas como eficazes, possuem determinadas características identificadoras. São elas:

- Forte liderança e coesão entre os professores, com consenso sobre os objectivos e propósitos da escola;
- Clima de expectativas positivas que envolvem todos os alunos;
- Organização e disciplina;
- Focagem clara na aquisição de destrezas e conhecimentos;
- Avaliação permanente do rendimento dos alunos.

Brookover, entre outros autores (Brookover *et al.*, 1979; Lezotte e Bancroft 1985; Edmonds, 1986), reforça estas características, acrescentando que os próprios pais, ao estabelecerem um maior contacto com a escola, se tornam, também eles, um elemento preponderante no sucesso escolar dos seus filhos. Aliás, o papel positivo da colaboração pais/escola tem sido confirmado por variadíssimos autores (Bernat Montésinos, 1967; Jencks, 1979; Ogbu, 1985; McLaughlin e Shields, 1987; Zabalza, 1987; Marqués, 1988; Davies, 1989; Davies *et al.*, 1989). Comer (1988) desenvolveu, com sucesso¹⁵, um modelo de intervenção estrutural envolvendo mudanças no clima psicossocial da escola, pelo que professores, directores e outros membros da escola passaram a tomar decisões colaborativas sobre a mesma, participando os pais no processo de decisão.

O papel dos professores parece revelar-se decisivo na medida em que o sucesso da educação multicultural, nas escolas, dependerá, em grande parte, das atitudes, comportamentos, conhecimentos e destrezas dos mesmos em sala de aula. O professor não poderá ser um «daltónico cultural», como referem Stoer e Cortesão (1999), resultado de uma

¹⁴ Ver *Equity and Choice*, 6 (1) 1989.

¹⁵ Este programa começou a ser implementado em New Haven, Connecticut, alargando-se, posteriormente, a outras cidades dos EUA.

socialização que não o despertou para a diversidade sociocultural, mas sensível à heterogeneidade dos alunos que frequentam as escolas. Terá de ser um professor que adopte «no seu quotidiano, na sala de aula, uma postura de alguém que orienta a sua forma de agir não com receitas pré-estabelecidas, mas com ideias decorrentes da reflexão, da análise de situações e que, estando atento ao que acontece durante a acção educativa, consegue entender melhor o que se passa (...) e encontrar formas de trabalho adequadas àqueles alunos, mesmo talvez para aqueles que são considerados habitualmente como difíceis» (*ob. cit.*; 35).

Contudo, são não só resistências políticas, sociais e económicas, face a mudanças de paradigmas educativos, por parte de grupos que sentem ameaçados os seus interesses ou a sua identidade cultural, como também resistências dos professores a mudanças estruturais profundas, a par de tentativas para evitar cair em intervenções pedagógicas que subestimem inter-relações e variáveis, que estão na base das dificuldades sentidas no momento de elaboração de modelos educativos multiculturais.

No entanto, e apesar de todas as dificuldades, a educação multicultural marca um avanço deveras significativo em relação às imagens distorcidas e estereotipadas dos anos da assimilação e da integração. «Em particular, a identificação da necessidade de educação multicultural para todos os alunos, de qualquer idade, género/sexo e etnicidade, é um movimento crucial para afastar a ideia de que os alunos de minorias étnicas são, por si próprios, 'o problema'» (Gillborn, 1990; 151).

Em síntese, a educação multicultural apresenta-se como «um processo de reforma escolar inclusiva e de educação básica para todos os alunos. Desafia e rejeita o racismo assim como outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade e aceita e afirma o pluralismo (étnico, racial, linguístico, religioso, económico e de género, entre outros) que os alunos, as suas comunidades e os professores representam. A educação multicultural atravessa o currículo e as estratégias instrutivas usadas nas escolas, assim como as interações entre professores, alunos e pais, e é o verdadeiro caminho para as escolas conceptualizarem a

natureza do ensino e da aprendizagem. Porque ao utilizar a pedagogia crítica, ao sublinhar os aspectos filosóficos e ao centrar-se no conhecimento, na reflexão e na acção (*praxis*) como base para a mudança social, a educação multicultural promove os princípios democráticos da justiça social» (Nieto, 1992; 208).

1.6 – A Educação Intercultural

Utilizado essencialmente no âmbito geográfico anglo-saxónico, o termo educação multicultural é substituído pelo de educação intercultural, na literatura europeia continental. Com efeito, data de 1983, do Conselho da Europa reunido em Dublin, a referência à importância de uma dimensão intercultural da educação. Todavia, é de 1970 o primeiro termo relativo à integração de crianças imigrantes no sistema educativo do país hospedeiro/anfitrião, pelo que a opção pela designação *intercultural* parece estar de acordo com os objectivos que se pretendiam atingir: a uma multivivência cultural propõe-se que suceda, a partir de então, uma interacção dos grupos. A interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural, isto é, numa sociedade caracterizada pela presença de grupos étnicos e culturais diferentes.

Neste sentido parece ir o pensamento de Micheline Rey (1986), ao referir que os termos *pluri* e *multicultural*, idênticos no sentido, descrevem situações, enquanto *intercultural* se refere a um processo e a uma acção. Introduce (Clanet, 1990; 21) «as noções de reciprocidade nas trocas e de complexidade nas relações entre as culturas», constituindo um «conjunto de processos – físicos, relacionais, grupais, institucionais...-gerados pelas interacções de culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação» (*ob. cit.*; 21). O interculturalismo é o veículo de um esforço consciente para aceitar aqueles que são diferentes, uma vez que o fenómeno da emigração não interessa só aos emigrantes, mas a toda a comunidade, quer dos países hospedeiros, quer dos países de origem. Trata-se de «um processo de confronto no qual cada cultura é modificada», mas «se é receptiva a outras culturas é também enriquecida

pelos seus valores» (Rey, 1986; 14), pelo que, numa palavra, interessa a todos.

Assim, as principais linhas da educação intercultural incidem na valorização das culturas, dos seus valores, das suas interacções e do reforço da solidariedade entre países com diferentes níveis de recursos. Esta aproximação intercultural implicaria, quer por parte dos países hospedeiros, quer dos de origem, uma atitude receptiva e criativa de toda a comunidade, uma acção coerente numa estrutura coordenada, exigindo a participação de todos os membros da comunidade escolar, administradores competentes, professores equipados com um melhor conhecimento das culturas confrontadas e recursos necessários para a apropriação de métodos de ensino (Rey, 1986). Com efeito, «se a instituição educativa quer estar 'centrada no aprendiz' e se considera este na sua realidade concreta, individual e, em consequência, diversa, não pode ensinar da mesma maneira a alunos que possuem referências escolares, sociais e culturais diferentes, sob pena de empobrecê-los e empobrecer a comunidade. É importante partir do capital cultural disponível. (...) A educação intercultural é de certo modo uma estratégia de educação para os direitos humanos.» (Rey, 1992; 14).

Em 1987, um dos grupos de trabalho do projecto nº 7 do Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa apresenta as seguintes definições: «O conceito 'multicultural' refere-se à situação, quer dizer à presença, numa sociedade, de duas ou mais culturas. O conceito 'intercultural' emprega-se para designar a acção e a comunicação – a comunicação entre indivíduos, entre grupos e entre instituições pertencentes a culturas diferentes, ou procedentes de culturas diferentes» (Berg-Eldering, 1987; 20).

O termo *multicultural* refere-se à situação concreta de uma sociedade, onde existem vários grupos culturais, assente em valores e normas com coesão suficiente entre si. Trata-se de um termo puramente *descritivo*. Já o termo *intercultural* designa a natureza do processo educativo desejável, pelo que, aplicado à educação, tem um carácter *normativo* (Saifullah-Khan, 1984; Galino, 1990). Expressa, então, uma

opção, focando a educação no conjunto da comunidade, quer sejam maiorias e/ou minorias de procedência estrangeira, quer sejam os residentes autóctones, que normalmente constituem a cultura majoritária dominante. Como consequência, a dificuldade, na educação intercultural, reside em pensar o uno no múltiplo e o múltiplo no uno. O ponto-chave desta concepção educativa é ela não se destinar somente às minorias «diferentes», mas tornar-se uma realidade sociopedagógica que afecta toda a comunidade do Estado ou região. Deste modo, o conceito de *educação intercultural* «postula uma interacção dialógica entre culturas que actue como agente de fermentação nos processos formativos» (Galino, 1990; 16), em consequência do que as metas seriam as seguintes:

«- Promover a ideia de que a diversidade cultural, e neste caso étnica, é um elemento positivo para todos os cidadãos, tanto para os membros dos grupos maioritários como para os minoritários;

- Familiarizar cada grupo cultural com as características culturais dos outros grupos. Desenvolver o princípio de que todas as culturas resultam tão válidas e significativas como a própria;

- Proporcionar aspectos culturais distintos aos alunos. Ajudá-los a interessar-se por dimensões pertencentes a outras culturas, como a música, a literatura, os estilos de vida de outros povos;

- Introduzir atitudes e destrezas intelectuais, sociais e emocionais que permitam ao estudante situar-se adequadamente numa sociedade multicultural como certamente será a do futuro, e integrada, como a desejamos» (*ob. cit.*; 16).

Mais do que de desafios, trata-se, pois, de metas que valorizam a aceitação das diferenças como factor de maturidade, desenvolvem uma consciência histórica capaz de interpretar o presente a partir do passado, cultivam o diálogo e dão primazia à solidariedade operativa. Em suma, concebe-se uma «educação para a universalidade», como lhe chama Galino (1990; 21), ou «um modelo educativo que propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e do diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na

igualdade, na tolerância e na solidariedade», nas palavras de Sales e García (1997; 469).

Com efeito, o facto de uma sociedade ser multicultural não a isenta de conflitos e, inclusive, o próprio sistema educativo pode receber muitos alunos portadores de culturas diferentes sem realizar um ensino intercultural. «A escola não está separada do mundo real porque nesse mundo real os processos encontram-se inextrincavelmente relacionados com processos políticos e económicos. (...) A educação de uma sociedade multicultural exige inicialmente reconhecer quem, como e que tipo de pessoas estão aprendendo através dos diferentes canais locais de comunicação» (Saifullah-Khan, 1984; 112). Neste sentido, a autora defende uma escolarização intercultural, associando intimamente cada escola à sua comunidade, numa perspectiva, pode dizer-se, semelhante ao conceito actual de escola como *comunidade educativa*. É possível, pois, afirmar-se que se associa uma concepção antropológica, que define cultura como uma adaptação própria do ser humano aos diferentes meios físicos e sociais em constante mudança e evolução, formando redes de significados partilhados, às teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo, que incidem na importância do meio social e das experiências nele vividas para o desenvolvimento humano e na implicação activa que os sujeitos têm no processo de construção do conhecimento sobre a realidade.

Em síntese, a igualdade na diversidade, a justiça face às desigualdades e o direito à diferença constituem os princípios fundamentais em que se apoia a educação intercultural. Enfatiza, assim, a igualdade a todos os níveis, incorporando, ainda, contributos da educação multicultural relativamente ao reconhecimento e valorização das identidades culturais dos grupos não dominantes, a importância do bilinguismo e o respeito entre todas as culturas, a fim de superar etnocentrismos paralisadores e discriminadores.

Como afirmam Sales e García (1997; 48), «nem uma lei nem um curso de formação nem uma determinada técnica educativa nem um programa específico mudam a educação no seu conjunto, mas cada um deles, planificado e reflectido de um ponto de vista de inter-relação que

lhes dê sentido, pode contribuir para a generalização progressiva de novas percepções educativas mais justas e democráticas». Estas afirmações reforçam o posicionamento de Rey (1992; 23), ao referir que «o papel essencial das instituições educativas situa-se não tanto no sentido de uma adaptação unilateral dos imigrantes às obrigações formuladas pela sociedade de acolhimento, mas no sentido de uma interrogação (e aqui começa toda a aprendizagem), de uma acção de formação do conjunto da comunidade direccionada para a escuta do outro, e da educação para a solidariedade, local e internacional.»

1.7 – A Educação Anti-Racista

Numa corrente «emancipadora» e radical da educação multicultural, enformada por uma forte inspiração ideológica marxista, inscreve-se a *Educação Anti-Racista*, surgida em meados de 1980, com grande impacto na Inglaterra e com um eminente defensor na pessoa do já falecido Barry Troyna. Os seus defensores criticam os «multiculturalistas» por definirem as dificuldades educativas de uma sociedade multirracial como problemas resultantes da presença de crianças negras (insucesso escolar, falta de motivação, indisciplina e alienação, baixa auto-estima, problemas de identidade pessoal e diferenças culturais). Para os anti-racistas, o racismo branco constitui o problema principal. Neste contexto, a alienação dos alunos negros, por exemplo, não é patológica, mas uma resposta racional ao racismo no sistema educativo.

Se a defesa da *diversidade* é a característica da perspectiva multicultural, a defesa da *igualdade* constitui o estandarte da perspectiva intercultural. Como refere Alegret (1992; 94), «para a interculturalidade torna-se absolutamente necessário pôr em relevo o questionamento que o racismo tem estabelecido na sociedade, como condição prévia à defesa da igualdade num contexto de diversidade». Ainda segundo este autor, as diferenças fundamentais que existem entre os pressupostos teóricos da Educação Multicultural e os da Educação Intercultural, nos temas relativos ao racismo, são as seguintes:

1 – Enquanto, para os defensores da Educação Multicultural, o racismo é uma questão de atitudes e de crenças, ignorando as estruturas sociais e económicas subjacentes, para os defensores da Educação Intercultural são exactamente estas condições sociais e económicas que necessariamente devem estar presentes no desenvolvimento curricular de qualquer programa de Educação Anti-Racista.

2 – Ao passo que, na proposta multicultural, a cultura de cada grupo é vista como um todo homogéneo e estático, transmitido como tal de geração em geração, sem possibilidade de transformação ou mudança cultural, a proposta intercultural considera a cultura como um conjunto de elementos definidores de certos grupos em si mesmos culturalmente heterogéneos¹⁶.

A Educação Anti-Racista, como parte integrante da perspectiva intercultural em educação, tem como principal objectivo «a preparação de todos os indivíduos para a tarefa de criar e manter as condições que permitam a existência de uma sociedade justa, democrática e não racista, num contexto social multicultural» (Alegret, 1992; 97).

Como consequência, volta a ter particular relevância a questão da igualdade de oportunidades no sistema educativo, ponto básico da Educação Multicultural. Contudo, para Alegret (1992), a sua abordagem apresenta cambiantes diferentes nos dois modelos educativos. Assim, enquanto a Educação Multicultural «propõe a generalização do ensino de valores e normas da cultura dominante ao mesmo tempo que procura minimizar a influência que as origens étnicas exercem sobre aqueles indivíduos pertencentes a grupos culturais não hegemónicos», a Educação Anti-Racista «defende a manutenção e o ensino das particularidades culturais da comunidade de origem, que deverão manter-se em igualdade de condições e sem se confundirem com as especificidades devidas à origem social ou de classe» (*ob. cit.*; 98). Ou seja, o conceito da igualdade de oportunidades em educação é posto em questão (Gillborn, 1990; Jones,

¹⁶ «É o caso da chamada cultura cigana, cultura inexistente como unidade englobadora de todo o facto cigano diferencial. Daí que já se torne necessário começar a falar das culturas ciganas, se o que se pretende é reflectir a diversidade em vez da desigualdade» (Alegret, 1992; 94).

1999) e não faz sentido, para a Educação Anti-Racista, se não se tiver em conta a perspectiva da igualdade social, onde se incluem múltiplos factores (económicos, políticos, históricos, culturais, sociais, psicológicos, etc.), que transcendem o âmbito da acção educativa. À terminologia da educação multicultural, baseada em termos como etnicismo, cultura, igualdade, preconceito, incompreensão, ignorância, opõe-se o anti-racismo com termos como conflito, opressão, exploração, fragmentação, racismo, poder, estrutura, luta (Gillborn, 1990). Defende-se, assim, o anti-racismo já não como um conceito liberal popular baseado na igualdade e na justiça, mas como um instrumento político nas mãos dos poucos que promovem acções revolucionárias, atitude que levará muitos multiculturalistas a reafirmarem a imparcialidade da escola e o profissionalismo dos professores.

Crítico da educação multicultural e defensor de uma concepção particular de educação anti-racista (tema principal das suas obras na década de 1980 e que manteve na de 1990), Troyna (1993) rejeita o ponto de vista que entende o racismo como sendo sobretudo um problema individual, pelo que centra as suas teses na necessidade de providenciar um contexto organizativo, pedagógico e curricular apropriado para levar as crianças a compreenderem como o racismo racionaliza e ajuda a manter as injustiças e o poder diferenciado relativamente a uma classe particular, a grupos étnicos e mesmo às questões de género/sexo, no interior da sociedade. Por outro lado, critica quer a educação monocultural, quer a multicultural pela ausência de referências ao racismo e, sobretudo, esta última porque «absolvia os políticos do papel de iniciarem reformas sistemáticas e institucionais necessárias para mitigar as desigualdades raciais na educação» (*ob. cit.*; 24). Para o autor, o multiculturalismo e o anti-racismo representavam, desta forma, duas perspectivas inconciliáveis, uma vez que implicavam ideias diferentes relativamente à natureza e aos processos do racismo. Mais do que uma distinção conceptual (que, no seu ponto de vista, não fazia sentido), tratava-se, sobretudo, de uma distinção política, crítica do individualismo liberal em que dizia estar embebido o multiculturalismo, que via como uma retórica de paternalismo e

desigualdade. Insistia, então, na necessidade de pensar pragmática e politicamente nas respostas aos problemas suscitados pelo racismo, uma vez, que ao obscurecer as realidades do racismo no sistema educativo, a educação monocultural e a multicultural ajudaram a manter a fachada ideológica da igualdade de oportunidades.

Contudo, os próprios investigadores reconhecem que, nos primeiros anos da década de 1980, a Educação Anti-Racista não apresentou recomendações claras para a sua prática em sala de aula, tendo mesmo a pedagogia assumido um significado algo marginal nas correntes políticas anti-racistas. As suas ideias-chave centraram-se em conceitos como sociedade plural, justiça, igualdade e racismo, este último sendo entendido sobretudo como imoralidade e ignorância e não tanto como opressão e exploração. O racismo era, deste modo, visto como independente e não inerente ao modo como a sociedade estava organizada, estruturada e legitimada. Somente a partir da primeira metade de 1990, as teorias anti-racistas começaram a dar mais atenção à pedagogia, não confinando, inclusive, as suas iniciativas às classes multi-étnicas.

Para Troyna (1993;135), «é importante que o anti-racismo seja aceite como um valor processual onde políticas para combater incidentes racistas sejam desenvolvidas pelos membros da instituição». No mesmo sentido se pronuncia Giroux (1989), ao defender que a instituição se deve tornar um lugar onde os estudantes aprendam destrezas e conhecimentos necessários para viver e lutar por uma sociedade democrática viável, sendo prioridade das escolas cultivar um espírito de crítica e de respeito pela dignidade humana, formando estudantes críticos e activos, sendo a palavra crucial «cultivar».

Qualquer uma das três concepções abordadas (educação multicultural, educação intercultural, educação anti-racista) tem como base princípios e valores de natureza filosófica, política, ideológica. A natureza mais ou menos radical das suas propostas resulta, em grande parte, dos diferentes posicionamentos dos seus principais mentores.

Muitas das suas possíveis soluções / propostas são, como veremos, sobretudo prescritivas, por vezes mesmo utópicas; tendo em conta aquilo que deveriam ser as realizações, e pouco descritivas, na medida em que são contrariadas, na prática, pelo modo como as pessoas funcionam psicologicamente. Como referem Brewer e Crano (1994; 478), «o preconceito e os estereótipos são como hábitos de pensamento bem estabelecidos que são difíceis de vencer. Mesmo pessoas que rejeitam crenças preconceituosas a nível consciente revelam preconceito em medidas que não são objecto de controlo consciente». Daí que o entendimento deste funcionamento psicológico se torne fundamental. Não basta dizer que é urgente acabar com estereótipos e preconceitos. É preciso saber como eles se constroem, que importância têm na vida do indivíduo e compreender que, possivelmente, serão erradicados com muita dificuldade. Eles fazem parte da natureza humana e talvez a melhor maneira de os ultrapassar seja sabermos como eles se formam e como nos condicionam e tomarmos consciência da importância do papel activo de cada indivíduo no seu controlo. Eis-nos face a um processo pessoal, doloroso por vezes, inultrapassável em muitos casos, mas, e sobretudo, imprescindível para a consciencialização da sua existência em cada indivíduo.

Na verdade, qualquer cultura tende a explicar o mundo através dos seus valores e das suas opções, que, certamente, acredita serem as verdadeiras. Então, o grande papel da educação, nas escolas, será o de proporcionar a todos – minorias e maioria – um espaço de aprendizagens, competências, conhecimento mútuo, diálogo, respeito, aceitação, trabalho conjunto, tendo em vista um futuro melhor. Talvez uma pergunta algo «ingénua» e tímida tenha aqui cabimento: o que acontecerá, então, à cultura da maioria?

Partindo do princípio da valorização de todas as culturas, assimilação e integracionismo deixam de ter sentido. O caminho a percorrer será o da multiculturalidade para o da interculturalidade, num processo dinâmico, quer a nível individual quer colectivo. Afinal, ninguém se pode arrogar o direito de ser um produto monocultural único!

Como afirma Roberto Carneiro (2001; 38), «as culturas vitalmente aprendentes serão aquelas que, amantes da diversidade criativa, são capazes de coexistir e de aprender com as outras culturas (J. Pérez de Cuéllar, 1996). Ou seja, são as culturas que apostam na preservação da multiculturalidade no seu seio e que desenvolvem mecanismos tácitos ou explícitos de fertilização das hibridações interculturais que têm lugar no seu espaço de inteligibilidade», pelo que, «a criação de *capital cultural* é, por este prisma, uma tarefa superlativa da *escola da diversidade*. Uma escola que cultiva a memória como património comunitário, mas *uma memória de mestiçagem, uma memória de memórias*. (...) *A Europa cultural é a Europa da multiculturalidade*» (ob. cit.; 238).

A *Educação Multicultural* é, por isso, uma «maneira de fazer a escolarização» (Sleeter, 1992; 86) basicamente diferente daquela que é feita. Tem de ser capaz de dar resposta às aspirações dos oprimidos, possibilitar a igualdade de oportunidades no acesso e nos recursos, preparar futuros cidadãos críticos das estruturas da sociedade, ajudar a desenvolver destrezas e conhecimentos capazes de permitirem a construção de uma sociedade igualitária onde tenha lugar a diversidade - uma sociedade verdadeiramente humana, respeitadora e valorizadora das singularidades e das alteridades.

A *Educação Multicultural* não consiste, pois, simplesmente em ensinar crianças, jovens e até adultos de diferentes culturas nem tão pouco ensinar noutros países. Se as escolas não se adaptarem à cultura dos alunos oriundos de grupos minoritários, estes não alcançarão bons resultados escolares e não aprenderão o que é exigido para alcançar êxito fora delas. No entanto, se se adaptarem aos alunos do grupo minoritário, estes obterão bons resultados escolares, mas não aprenderão o que se exige para ter êxito fora da escola. Este é o grande dilema que as discontinuidades culturais entre a escola e a família colocam e o grande desafio à *Educação Multicultural*.

Os grandes objectivos da *Educação Multicultural* assentam, pois, na construção de uma educação baseada no pluralismo e na diversidade culturais; assegurando, em paralelo, o sucesso escolar a todos os alunos,

fornecendo-lhes, igualmente, as ferramentas e a preparação necessárias para uma integração e intervenção bem sucedidas na sociedade do país de acolhimento ou onde já nasceram.

Contudo, a escola é uma das muitas instituições da sociedade, reflectindo as atitudes e os valores predominantes no conjunto da mesma. Por si só, ela não é capaz de encabeçar uma alteração social, pelo que esta só será possível quando todas as instituições (económicas, políticas, sociais e educativas) actuarem harmoniosamente entre si. «Deste modo, a educação multicultural é uma condição necessária, mas não suficiente, para atingir a igualdade de oportunidades. Se a sociedade se compromete com o pluralismo, este terá de prevalecer em todas as suas instituições e não somente nas escolas» (Bhatnagar, 1984; 98).

Mas «se na escola se instituir um verdadeiro diálogo de culturas, não serão só os alunos pertencentes a culturas minoritárias os únicos a serem beneficiados. Também os outros alunos terão oportunidades de enriquecimento dos seus horizontes culturais pela aquisição de novos conhecimentos, pela construção de quadros de referência mais alargados, pela relativização de pontos de vista, pelo questionamento e supressão de estereótipos» (Estrela, 1992; 39-40).

No entanto, sabe-se bem o quanto é difícil alterar não só o funcionamento psicossocial dos grupos, como também a «necessidade» de mobilidade social e de mudança social, respectivamente dos indivíduos e dos grupos, o que não se compadece com uma perspectiva igualitária. Com efeito, uma mudança social implica sempre uma transformação da relação de poder entre as culturas; implica o reconhecimento da ilegitimidade da submissão de uma cultura.

O grande desafio que cabe à Educação Multicultural é, parece-nos, não se satisfazer com uma espécie de «mobilidade social consciente» - sinónimo de «Negro, ... bem comportado» -, mas antes lançar os alicerces pedagógicos consistentes para o questionamento pessoal e colectivo das diferenças e choques entre culturas, pondo-as em contacto.

2 - DESCONTINUIDADES CULTURAIS DOS ALUNOS

O problema das descontinuidades culturais dos alunos é pela primeira vez equacionado, nos anos 1960, pelos antropólogos que, opondo-se a uma justificação para o baixo sucesso escolar de alunos pertencentes a minorias étnicas e economicamente desfavorecidas baseada na sua destituição cultural¹, relacionam as falhas escolares destes alunos com o facto de a escola não utilizar as suas próprias culturas para ensinar, aprender e testar.

Esta referência e nunciada pelos antropólogos foi alvo da crítica de Ogbu (1985), que os acusou de não terem previamente realizado quaisquer investigações etnográficas na escola, deixando, assim, por explicar as razões pelas quais essas descontinuidades não afectavam todos os grupos, mas somente alguns.

Contudo, as críticas dos antropólogos aos educadores, por ignorarem a cultura dos seus alunos, remonta aos inícios do séc. XX e as soluções por eles apresentadas dependeram da respectiva «escola» de pensamento a que se ligavam. Deste modo, Hewett (1905) atribuiu os problemas educativos sentidos por emigrantes, índios americanos e nativos das Filipinas ao facto de as escolas os terem forçado a aprender a «mais alta» cultura anglo-americana. Por sua vez, Boas (1928) argumentou que as diferenças no rendimento escolar dos alunos eram sobretudo culturais. Por seu lado, Malinowski rejeitou que os resultados mais baixos obtidos por africanos em testes resultassem de uma inferiorização intelectual relativamente aos europeus, defendendo que se deviam, antes, ao facto de lhes ter sido dada uma escolarização inferior.

Colocava-se, desta forma, a questão da *cultura* dos alunos como um elemento fundamental a ter em conta na sua escolarização e no seu sucesso escolar.

¹ Comparava-se uma lista de indicadores definidores da classe média branca com outros grupos, concluindo-se que as minorias e grupos de classe baixa que não possuíam os mesmos traços da classe média eram «culturalmente destituídos» (Ogbu, 1985; 277).

2.1 – Conceito de *cultura*

Derivada etimologicamente do latim (*cultura,ae* – cultura do espírito – em sentido figurado), a palavra *cultura* tem sido frequentemente usada para designar o trabalho da «natureza», externa e interna ao homem². Tradicionalmente, a filosofia distingue «natureza» e «cultura», sendo a primeira próxima de «qualidade do que é inato»³ e tendo a segunda uma relação estreita com o «adquirido». Assim, «a cultura implicaria necessariamente um trabalho de transmissão exercido sobre a ‘natureza’ dada. A transformação da ‘natureza’, graças em particular à acção educativa, teria por objectivo desenvolver qualidades virtuais e actualizá-las» (Forquin e Paturet, 1999; 109). Neste sentido, o termo cultura encontra-se associado a um conjunto de conhecimentos, convenientemente assimilados e dominados, a um «círculo de saberes fundamentais» (*ob. cit.*; 110), com valor formador.

² O *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, coordenado por José Pedro Machado (Edição Círculo de Leitores, 1996), no vol.II, p.324, define *cultura* como: acção, acto ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas; utilização industrial de certas produções naturais; criação de certos animais, sobretudo microscópicos; estudo, aplicação do espírito a uma coisa; exercício, aperfeiçoamento das faculdades intelectuais; conjunto dos conhecimentos de alguém; instrução; apuro, esmero, elegância.

Por sua vez, o Padre Manuel Antunes (1970; 33-34), afirma: «*Cultura* é uma palavra latina: *cultura*, com a mesma raiz de *cultus* (cultivo e culto), do verbo *colo, is, ere, ui, ultum* (cultivar), aplicado a domínios tão diversos como os campos (*c.agros*), as letras (*c.littéras*) e a amizade (*c.amicitiam*). Cícero (106-43 A.C.) usa a expressão «*sese excolere ad humanitatem*» («cultivar-se, a fundo, segundo e para a *humanitas*», designando este vocábulo *humanitas*; na língua latina, três coisas: aquilo que faz que o homem seja um homem; a preocupação do homem pelo homem, no sentido da sua mútua vinculação – em grego, *philanthropia* –; aquilo pelo qual o homem se torna verdadeiramente homem, a sua formação ou educação – em grego, *paideia* –). O mesmo Cícero e Horácio (65-8 A.C.) referem-se à *cultura animi* (cultura do espírito). De onde, originariamente: *cultura é a acção que o homem realiza quer sobre o seu meio quer sobre si mesmo, visando uma transformação para melhor*. A associação do termo a *cultus* mesmo no sentido de um acto ou conjunto de actos que exprimem uma atitude de respeito e reverência para com algo ou alguém, julgados superiores, compreende-se assim facilmente. No Renascimento, a expressão «cultura animi» goza de enorme favor, tendo então como meio ou instrumento principal as *litterae humaniores* ou *humanitates*, por excelência, as letras greco-latinas. Como termo que se aplica às sociedades humanas e à história, cultura parece ser posterior a 1750 e surge, primeiro, em língua alemã, onde se fixa, em certos campos, à volta de 1850. Esse significado universaliza-se a partir de 1871, com a publicação da obra clássica de E.B. Tylor, *Primitive Culture*».

³ «Natureza» relaciona-se etimologicamente com o verbo latino *nascor* (cujo participio perfeito é *natus*) que significa nascer.

Durante a primeira metade do séc. XIX, o termo alemão *Kultur* era sinónimo dos termos ingleses e franceses *civilisation*⁴, designando ao mesmo tempo o estado social oposto à selvejaria ou à barbárie. Posteriormente, os autores alemães passaram a usar *Kultur* como um sinónimo de refinamento – *Kulturvolker* -, uma expressão do esforço do homem para «cultivar-se», para progredir nos valores mais humanos, configuradores da Cultura.

Atribui-se ao antropólogo inglês E.B.Tylor a elaboração, pela primeira vez, de um conceito de cultura, na obra clássica da antropologia *Primitive Culture* (1871), onde o autor refere que «A cultura ou civilização, entendida no seu sentido etnográfico amplo, é o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e toda a demais capacidade ou hábito adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade». Trata-se de uma definição que tem implícita uma concepção de cultura como um somatório de dados independentes (traços culturais) susceptíveis de registo num inventário por listagens. «Este ponto de vista encontrava-se em conexão com a crença, compartilhada por todos os colegas evolucionistas de Tylor, segundo a qual seria possível reconstruir a cultura de épocas passadas, integrando de novo nos seus conjuntos de articulação originais os traços dispersos dos antigos costumes que, pelos acasos da história, tinham sobrevivido, fora do seu contexto, até aos tempos actuais» (Leach, 1985; 105). Ressalta-se, deste modo, a cultura como manifestação do ser humano enquanto membro da sociedade, com toda a gama de

⁴ A propósito, refere o Padre Manuel Antunes (1970; 34-35): «Civilização. Palavra de formação relativamente moderna – excepto na forma italiana de *civiltà* que remonta a Dante (cf. *Il convivio*) – mas de raiz latina: *civilis*, *civis*. Segundo a etimologia, designa, portanto, a «acção de tornar civil». No contexto sócio-cultural e histórico-cultural em que o termo surge pela primeira vez – segundo L. Febvre, é Boulanger (+1759) o primeiro a usá-la em *L'Antiquité dévoilée par ses usages*, Amesterdão, 1766 – ela designa três coisas: o primado da vida em comunidade sobre a vida solitária; o primado da vida na cidade sobre a vida no campo; o primado do homem polido pelo convívio social e a cultura sobre o bárbaro ou o selvagem. Está-se no Século das Luzes e a palavra conservará, durante várias décadas, essa marca de origem. De início, só com sentido «activo». Depois, através do significado intermédio, de *condição de actividade*, também como *estado*. Ainda segundo L. Febvre, o termo *civilização* só entra para o Dicionário da Academia Francesa em 1798».

comportamentos por ele aprendidos. Entende-se, assim, a cultura como o conjunto de traços característicos da totalidade de um *modus vivendi*, isto é, o conjunto dos hábitos de vida, dos costumes, das representações, das emoções, das competências características de um determinado grupo social, num trabalho permanente de transmissão, socialização, iniciação ou educação.

Malinowski, perfilhando uma orientação sociológica, romperá, tal como os seus colegas, com esta convenção de reconstrução histórica, defendendo o estudo rigoroso da estruturação dos elementos culturais concretos aos quais as instituições estavam associadas.

Independentemente das suas limitações conceptuais, a cultura é hoje considerada como o objecto próprio da antropologia, interessada no estudo da diversidade na cultura, de distintas culturas, manifestações concretas de determinados grupos humanos em determinados momentos da história actual ou passada. Na verdade, é uma característica universal dos seres humanos acreditarem que pertencem a um tipo diferente, isto é, «nós» somos de uma maneira e «eles» são de outra. «No processo de constituição da identidade europeia, todos estes termos [estrangeiro, minoria étnica, imigrado...] unificam-se e visam qualificar estes 'outros' que não são europeus. Se os Árabes são os 'outros' para os Franceses, os Turcos para os Alemães e os *Indianos* para os Ingleses, os 'outros' Europeus são os Árabes, os Turcos, os *Indianos* ou, segundo um outro critério, os Negros. Eles constituem a categoria do 'sub-branco', os *outsiders*, os que não são nem brancos, nem laicos, nem cristãos» (Rea, 1998; 195).

Pode também entender-se cultura como *promoção académica*, designação própria das sociedades actuais, na sua função socializadora e transmissora de conhecimentos, capacidades e valores portadores de prestígio e de *estatuto* social. Nesta concepção, a noção de cultura é sensivelmente sinónimo de saber, saber lato associado a cultura geral, ou saber especializado num sector particular – cultura literária, artística, científica, etc. Assim, considera-se «culto» a pessoa muito instruída, que domina um amplo conjunto de conhecimentos.

A cultura é entendida também como a ligação ao mundo do ser humano mediatizada pelo sentido e pela significação, o universo de símbolos e de signos que se interpõem entre o ser e o mundo, transmitidos pelo «meio» - «O mundo constituído por objectos e espaços materiais, mas também outros, valores, normas, etc. O mundo constituído também por nós próprios uma vez que não temos acesso, em grande parte, a nós mesmos senão através da mediação dos símbolos e dos signos que o meio nos proporcionou» (Clanet, 1990; 92). Universo de signos e de símbolos de que nos fomos apropriando, desde a infância e ao longo da nossa vida, e a partir dos quais construímos não só o nosso universo pessoal, mas também um universo em comum com os outros - grupo, etnia, país... Como afirma Camilleri (1985;13), «a cultura é o conjunto mais ou menos ligado de significações adquiridas, as mais persistentes e as mais partilhadas que os membros de um grupo, pela sua filiação nesse grupo, são levados a distribuir de maneira prevalente pelos estímulos provenientes do seu meio e de si mesmos, induzindo face a esses estímulos atitudes, representações e comportamentos comuns valorizados e que tendem a assegurar a reprodução por vias não genéticas».

Giddens (1993), numa perspectiva sociológica, define *cultura* como os *valores* que os membros de um dado grupo mantêm, as *normas* que seguem e os *bens materiais* que criam. Enquanto os valores são ideais abstractos, as normas constituem princípios, regras, representam o que é permitido e o que não é permitido na vida social. A cultura refere-se, assim, aos modos de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da mesma, incluindo não só hábitos de casamento e vida familiar, padrões de trabalho, cerimónias religiosas, lazer, modo de vestir, mas também os bens que são criados pelo grupo e que se tornam significativos para o mesmo. «Sem cultura, não seríamos completamente 'humanos', no sentido em que habitualmente compreendemos o termo. Não teríamos linguagem/língua em que nos expressáramos, nenhum sentido de auto-consciência, e a nossa aptidão para pensar ou raciocinar seria severamente limitada» (*ob. cit.*; 32). Em suma, a cultura diz sobretudo respeito a algo que é feito pelos seres humanos, que é construído por eles

em interacção e que é transmitido, através de gerações, por pais, professores, pessoas mais velhas, líderes religiosos.

Desta forma, quando uma criança nasce, vai inserir-se num meio povoado de significantes e de significados, que lhe irão ser transmitidos pelos membros da sua comunidade de pertença, e que darão sentido ao seu mundo físico, pessoal e social, formando a sua identidade. Esta construir-se-á através quer da percepção ou discriminação de certas características culturais, ideias, valores, condutas sociais e de comunicação, quer do reconhecimento cognitivo e afectivo de pertença a um grupo possuidor de determinadas características diferenciadoras.

Como referem Husén e Opper (1984, 49), «em cada comunidade de língua existem esquemas de conduta culturalmente condicionados: o modo como cada um se desloca, como se orienta no espaço, como come, como se veste, etc.», podendo os esquemas de conduta sociocultural ser sistematizados pelo *modelo de culturema*, que «opera sobre o suposto de que os padrões de conduta comunicativa podem encontrar-se mais ou menos afastados: se alguém saúda ou não, segundo as diferentes situações, se alguém agradece ou não, etc.». Estas unidades constituem *culturemas* que se concretizam através de *conductemas*. Assim, o *culturema saudar*, numa determinada cultura, é concretizado através de um *conductema*, que pode consistir em estender e apertar a mão, inclinar a cabeça, beijar no rosto ou na boca, abraçar, etc. Uma interpretação diferente dos *conductemas* pode conduzir, por conseguinte, a situações equívocas, a «ruídos» comunicativos, a juízos de valor.

Deste modo, o entendimento actual do termo *cultura* afasta-se significativamente do sentido que lhe atribuiu Matthew Arnold (1869, citado por Leach, 1985; 102), que a considerava um atributo exclusivo do homem culto (ou seja, bem-educado) e que qualquer indivíduo do sexo masculino da Europa ocidental, oriundo da classe média, deveria ter adquirido como resultado da sua educação cristã. Contudo, não é de pôr de parte esta acepção de Arnold, entendida como conceito elitista, dada a ambiguidade, ainda hoje subsistente, entre esta acepção e a antropológica

englobante indicada por Tylor (qualidades mentais e aspectos do comportamento adquiridos como resultado de uma educação).

O psicólogo social Triandis (1977) distingue *cultura objectiva* de *cultura subjectiva*, incluindo na primeira os aspectos visíveis, tangíveis (artefactos produzidos, alimentação, vestuário, nomes que se dão às coisas) e na segunda os aspectos invisíveis, menos tangíveis (valores, atitudes, normas de comportamento, papéis adoptados, os «segredos» amplamente partilhados e aceites).

Neste contexto, a cultura de uma comunidade cumpre uma função moduladora da personalidade dos seus membros, no sentido de proporcionar um marco configurador segundo o qual as pessoas concretas são diferentes de outras pertencentes a culturas diversas. Para Escamez Sanchez (1992), este processo de configuração dá-se a dois níveis: um deles é inconsciente, e é chamado de enculturação; o outro é consciente e tem sido chamado de institucionalização.

É através dos modelos transmitidos que se pode e se deve compreender, em cada indivíduo, as suas aquisições, os seus hábitos, competências e comportamentos quotidianos. Sendo, pois, a cultura constituída pelo conjunto de saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos, que se transmitem de geração em geração, reproduzindo-se em cada indivíduo, ela controla a existência da sociedade e conserva a complexidade psicológica e social. «Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, que não tenha cultura, mas cada cultura é singular. Assim, há sempre a cultura nas culturas, mas a cultura não existe senão através das culturas. (...) Fala-se justamente da *Cultura*, fala-se justamente das *culturas*. (...) O duplo fenómeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. A cultura mantém a identidade humana naquilo que ela tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que elas possuem de específico» (Morin, 2000; 60-61).

Os problemas entre culturas emergem quando as pessoas se deparam com diferenças com as quais não estão familiarizadas e, incapazes de falar umas com as outras sobre a situação, reagem:

respondem emocionalmente; ficam frustradas; fazem juízos negativos sobre os outros; põem fim à interacção. As pessoas experienciam, assim, fortes reacções emocionais quando os seus valores culturais são violados ou quando determinados comportamentos culturais esperados são ignorados. Com efeito, as culturas reagem de modo diferente ao uso do tempo pelas pessoas, à orientação espacial, à deferência ou não dos jovens para com os idosos...

São estes contrastes, estes diferentes *culturemas* e *condutemas* que, quando não compreendidos ou aceites, podem estar na origem da deficiente comunicação e relacionamento entre culturas.

A maioria das sociedades actuais caracteriza-se pela sua diversidade cultural, construída não só sobre os indivíduos cujas heranças étnicas ou culturais têm a sua origem em países diferentes daqueles onde vivem, mas também sobre aqueles que, dentro do mesmo país, foram socializados por grupos diferentes (necessidades especiais, meio rural e urbano, género/sexo, classe social, religião...). Cada grupo de socialização específico tem a sua experiência histórica única e as suas relações próprias, como afirmam Cushner e Brislin (1996).

Os valores e as normas de comportamento variam amplamente de cultura para cultura, muitas vezes contrastando de um modo radical com o que as pessoas das sociedades ocidentais consideram «normal». As próprias sociedades industriais são culturalmente diversas, envolvendo numerosas *subculturas* diferentes, como afirma Giddens (1993). Nas cidades modernas, por exemplo, muitas comunidades subculturais vivem lado a lado e todas elas podem ter os seus próprios territórios e modos de vida.

Quando pessoas de diferentes culturas entram em contacto, têm certas expectativas sobre os resultados dos seus próprios comportamentos assim como dos dos outros. Estas expectativas baseiam-se no comportamento que observam nos outros e resultam da sua própria socialização, que as predispõe para verem o mundo de uma determinada perspectiva. Quando as expectativas não se concretizam, as pessoas podem fazer falsas atribuições, interpretações incorrectas, criar

preconceitos, estereótipos, sentimentos negativos, recusarem-se a interagir com outros, discriminarem.

Assinala Chombart de Lauwe (1987) que a socialização se opera através de práticas e de representações, numa cultura do quotidiano no meio familiar, no bairro, na escola ou no local de trabalho. Numa sociedade em transformação, a cultura sofre uma tensão entre a herança e a criação, pelo que o indivíduo, embora dispondo de uma margem de liberdade estreita, pode evadir-se de modelos impostos e encarar uma concepção activa da socialização. A dinâmica cultural constituiria, assim, um movimento que, partindo do interior dos grupos, corresponderia à capacidade dos seus membros para se exprimirem e para criarem, permanecendo integrados na sociedade. No entanto, quando se trata de encontros entre culturas de países diferentes, as tensões que daí resultam sobrepõem-se às sentidas entre a sociedade institucionalizada e a dinâmica cultural na vida quotidiana, situando-se simultaneamente entre o herdado e o vivido, o local e o importado. É o que acontece com os emigrantes para quem o encontro da cultura de origem com a nova cultura, imposta no país de acolhimento, se realiza no interior do indivíduo com uma brutalidade que pode dar origem a perturbações profundas, a casos psicopatológicos como referem Medhar (1974, citado por Lauwe, 1987; 44) e Nathan (1996)⁵. A diferença de culturas surge, então, marcada pela imposição da cultura dominante sobre a cultura dominada, como defende a nova sociologia.

2.2 – Culturas em confronto

Entendida *cultura* quer como a relação que um dado grupo estabelece com o mundo – com as suas normas, os seus valores, eventualmente os seus modos de vida, a sua língua, os seus ritos, etc. –, que transmite e que constitui a sua identidade cultural, quer como «visão do mundo», como universo de significados particulares de um grupo, com

⁵ Psicólogo e psicanalista, Tobie Nathan é professor na Universidade Paris VIII e director do Centro Georges-Devereux de etnopsiquiatria criado em 1993, no seio desta universidade, com o objectivo de ajudar psicologicamente as famílias imigrantes.

realce para o sentido que dá às coisas, as crenças a que adere e que o situam e que fazem os outros situá-lo numa determinada comunidade cultural, naturalmente colocar-se-ão questões no momento de contacto de grupos com referências culturais diferentes. Até porque «é preciso assinalar igualmente as aproximações daqueles que, apoiando-se na sua cultura para fundamentar a sua diferença, têm por vezes a tendência a representarem esta como um absoluto imutável. Esta sacralização, devida a uma espécie de 'paixão da diferença', leva-os a fixar os grupos nas 'identidades' inamovíveis e impermeáveis e, assim, a excluírem-se reciprocamente» (Camilleri, 1998; 57).

O encontro entre dois grupos humanos, até ao momento afastados e desconhecidos entre si, provoca uma primeira reacção de estranheza, de assombro, de curiosidade, pois permite-lhes descobrirem-se como seres semelhantes e, no entanto, com traços físicos ou uma cor de pele diferentes, com uma forma de falar, de vestir ou de comportar-se até então desconhecidas. Esta reacção pode provocar um sentimento de medo e de desconfiança face ao desconhecido e, consoante o tamanho e os comportamentos do grupo, a atitudes de indiferença, amizade ou inimizade (García *et al.*, 1996). «O encontro entre dois grupos humanos dá-se sempre numa relação desigual ou, dito de outra maneira, em termos de maioria-minoria (...), que se traduz na maior parte das vezes numa intenção de imposição das maiorias sobre as minorias» (*ob. cit.*; 39).

Refere Wieviorka (1999) que as diferenças culturais formam um conjunto heterogéneo, situando-se numa tensão entre duas orientações principais:

- Uma privilegiando tudo o que mantenha a sua integridade, podendo conduzir a formas extremas de diferencialismo, ao fundamentalismo, ao integrismo, assim como a comportamentos de violência, sectarismo e comunitarismo.

- Outra a um afastamento do indivíduo da sua identidade particular, contribuindo para a dissolução desta.

«Em certos casos – afirma o autor –, estes dois pólos desenham um espaço conflitual, tensões que atravessam não só a colectividade em

causa, mas também cada um dos seus membros e que se resolvem por equilíbrios instáveis, mas que nem por isso deixam de ser equilíbrios; noutros casos, o desequilíbrio é grande, as tensões transformam-se em ruptura, as lógicas de fragmentação levam a melhor com o que implicam, para uns, de assimilação à sociedade no seu conjunto e, para outros, de riscos de radicalização e fechamento comunitarista» (Wieviorka, 1999; 23).

Os nomes próprios ou os de família, a cor da pele, a configuração anatómica, o sotaque constituem marcas visíveis e diferenciadoras de que se não pertence à maioria ou à minoria de elite, pelo que o discurso social pode levar a uma dificuldade de integração e, a longo prazo, à própria exclusão. «Aqueles que vivem nas periferias das cidades e remetidos à sua etnicidade sem esperança, encontram-se enriquecidos entre o 'in ou out'» (Hassoun, 1995; 68-69), com todas as implicações que a não aderência à cultura majoritária arrasta de vazio social.

Segundo Camilleri (1998), o modo como as culturas se influenciam é variado, constituindo a aculturação o mais importante, nos tempos actuais. Os pólos dessa aculturação situam-se entre uma relação assimétrica que evolui para a dominação e a produção de trocas mais ou menos recíprocas, com modificação ou não dos traços trocados. A nível do sujeito, as duas atitudes extremas revelam-se quer na impermeabilidade à cultura estrangeira e na conseqüente separação da mesma, quer na sua absorção total, a assimilação, em conseqüência da qual o indivíduo já não se reconhece como aderindo ao seu antigo sistema cultural. De permeio ficam posicionamentos «que se traduzem por manipulações diversas dos códigos de uma e de outra cultura: é assim que o sujeito tenta manter a unidade de si mesmo em torno de uma estrutura modificada de representações e de valores, ao mesmo tempo que procura não estar desadaptado relativamente ao seu novo meio» (*ob. cit.*; 58). A integração corresponderá, então, a uma estratégia utilizada pelo indivíduo que lhe permite eliminar as tensões devidas às diferenças entre o seu grupo e o meio estrangeiro, permanecendo ancorado nas suas referências antigas.

Camilleri (1998) define, ainda, as estratégias dos imigrantes no seio de uma cultura estrangeira:

- *Atitudes egocêntricas*, que se caracterizam por uma «atitude conservadora», de fechamento sobre a cultura de origem (o imigrante que mantém ritos e costumes que já não são usados no seu país de origem), ou por uma «atitude sincrética», de empréstimo de elementos às duas culturas, sem cuidado de coerência (o imigrante magrebino que permanece muçulmano, mas já não respeita o ramadão ou as interdições alimentares).

- *Atitudes de abertura*, caracterizadas ou por uma «atitude oportunista», de moldagem na cultura de adopção (dar aos seus filhos nomes próprios usados no país de acolhimento), ou por uma «atitude sintética», de procura de uma síntese nova e coerente entre as duas culturas (o profetismo africano).

Contudo, quando vítimas de desvalorização e atacados na sua imagem, os imigrantes podem ter reacções diferentes (Camilleri, 1998):

- *Evitar a questão/problema*. Assim, podem: não se considerar como alvo da depreciação (declararam-se Berberes para negarem a sua qualidade de Argelinos); ocultar o estigmatizador, minimizando, ignorando ou recalcando os julgamentos depreciativos (ex. «*Há colegas que me dizem 'porco...' , mas é para brincar.*»); marginalizar-se.

- *Enfrentar activamente a desvalorização*, atacando o estigmatizador e neutralizando pelo ridículo a sua pessoa e a sua argumentação, ou sobrevalorizando o traço estigmatizado (ex. «*Black is beautiful.*»).

- *Compromisso com a desvalorização*, aceitando determinados julgamentos negativos e rejeitando outros, numa atitude favorável à integração.

Trata-se, com efeito, de estratégias para conseguir ou preservar a auto-estima e o respeito dos outros. Como refere Tajfel (1983; 366), «as comparações carregadas de valor com outros grupos, com os seus membros individualmente, podem passar a ser um aspecto importante da imagem própria duma pessoa, em especial se ele ou ela pertence a uma

minoria que é considerada claramente à parte dos outros e (explícita ou implicitamente) 'inferior' a eles em certos aspectos importantes.» Sobretudo enquanto continuarem a predominar critérios externos e conotações de valor assim como um consenso geral que define uma minoria como um afastamento de uma determinada «norma», os problemas de imagem e de respeito próprios, que se colocam aos indivíduos da minoria, levá-los-ão a adoptar determinadas estratégias e reacções: fechamento ou abertura, ocultamento, marginalização, sobrevalorização e desvalorização. «A diferenciação em relação aos outros», para o grupo no seu conjunto, «serve para 'reforçar os costumes', isto é, contribui para a continuação do grupo como entidade social articulada. Para os indivíduos membros do grupo, as diferenciações positivamente valorizadas em relação aos outros contribuem favoravelmente para a sua imagem própria e aumentam o seu respeito próprio: 'Somos o que somos, porque 'eles' não são o que nós somos'» (*ob. cit.*; 367).

Assinala Milza (1998; 276-277) que «globalmente, os imigrantes têm um problema de identidade: para os imigrantes da primeira geração, depois de um longo período de ocultação, de luto da cultura de origem até cerca de 40 ou 50 anos, constata-se um retorno à identidade inicial. Para a segunda geração, a rejeição da origem domina. A terceira geração, por vezes, sonha reatar um pouco com a identidade dos seus antepassados».

Na escola, a criança deve assimilar, pelo menos parcialmente, uma cultura nova que difere da sua, com um sistema de significados muitas vezes não coincidentes com os da sua família.

Segundo Etxeberria Belardi (1992), referindo-se às análises sociológicas, para além das diferenças culturais e regionais, o que discrimina verdadeiramente os filhos de imigrantes e autóctones é a diferença de oportunidades sociais que se reflectem, dentro da escola, numa desigualdade de rendimento e de êxito escolar que, posteriormente, desembocam numa discriminação na vida profissional. Com efeito, a realidade demonstra que os filhos de imigrantes ocupam os piores lugares na promoção escolar, estão sobrerrepresentados na educação especial e são

pouco visíveis no ensino secundário e no superior. Esta posição é confirmada pelo testemunho de filhos de emigrantes portugueses, escolarizados em França: *«O meu 'estatuto' de portuguesa fez com que muitas vezes me quisessem encaminhar para vias profissionais... Chamava a atenção de várias pessoas francesas conhecidas nossas. Não era frequente alunos portugueses seguirem esta via 'normal', a maior parte a partir do 7º ou 9º ano seguiam vias profissionais. Ainda me lembro que no bairro onde morava, construído para os emigrantes portugueses, das oitenta famílias que lá viviam só eu e o meu irmão e mais duas outras raparigas concluíram estudos universitários»*. *«Filha de emigrantes, as probabilidades de conseguir eram reduzidas, segundo certos professores e pessoas francesas que conhecia. A imagem que os franceses tinham de Portugal era bastante pejorativa. Dificilmente fugiam dos preconceitos existentes. Os homens portugueses eram destinados aos trabalhos manuais e as mulheres vocacionadas para as tarefas de limpeza. Os filhos de emigrantes não tinham a mesma 'chance' face à educação, não tinham as mesmas capacidades»*. Quando manifestavam problemas de natureza linguística *«logo cedo eram orientadas para ensinamentos diferenciados; não podiam escolher um curso universitário mas sim um ensino técnico»* (Silva, 2000).

A nível individual, estas desestruturações, esta perda de pontos de referência, podem levar, nas crianças e nos jovens, a um sentimento de solidão, à insegurança e à dificuldade de adaptação. Muitos crescem no seio de mudanças, de problemas, de desajustamentos, assumindo, em paralelo, pesadas tarefas na vida doméstica, estudando sozinhos, tentando o sucesso, quantas vezes entregues a si próprios. Uma perda de confiança, nos adultos, pode contribuir para o surgimento de uma sensação de marginalização no seio da própria família e tornar mais difícil a socialização.

Mas se o imigrante pode provocar no nativo do país sentimentos racistas e xenófobos, também pode trazer enriquecimento àqueles que consideram os encontros culturais positivos. Parece inegável que a presença de um número elevado de imigrantes num bairro modifica o

equilíbrio dos grupos de vizinhança, dos grupos de adolescentes, das associações e dos partidos, das relações entre sexos e gerações. Em consequência, modificam-se as condições de socialização quer para os naturais, quer para os imigrantes. Como afirma Morin (2000), as culturas são, por um lado, aparentemente fechadas sobre si mesmas, para salvaguardarem a sua identidade singular, mas, por outro, são também abertas, integrando em si não só saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentação, os próprios indivíduos, num processo de assimilações enriquecedoras e criativas entre culturas. Contudo, «a desintegração de uma cultura, sob o efeito destruidor de um domínio técnico-civilizacional, é uma perda para toda a humanidade em que a diversidade das culturas constitui um dos seus mais preciosos tesouros» (*ob. cit.*; 61).

Neste sentido, a educação não pode continuar a ser concebida como um sistema de transmissão de um único património cultural, também já não sendo possível conceber uma cultura sem a sua relação com outras. Integradora, por princípio, a escola tem de proporcionar, também, «referências comuns e não pode escapar a um mínimo de etnocentrismo porque todas as crianças têm necessidade prioritariamente de que seja a cultura 'dominante', a que 'conta' no país em que eles vivem, que lhes seja tornada inteligível» (Pierrot, 1999; 289). A identidade nasce da tomada de consciência da diferença e uma cultura não evolui senão através do contacto com outras. Uma sociedade multicultural exige uma «endoculturação plural» (Colom Cañellas, 1992; 71) que, no caso da educação, deve realizar-se forçosamente através das aprendizagens culturais transferidas, a *transculturação* (Escotet, 1992; 189) ou capacidade reflexiva para compreender e aceitar plenamente as relações intra e interculturais da sua própria cultura e das outras culturas.

Como consequência, a multiculturalidade tem de ser entendida como um assunto que interessa a todas as escolas (alunos, professores, pessoal auxiliar...) e não somente àquelas onde a *diversidade é visível*.

2.3 – Reflexos da diferença cultural no rendimento escolar dos alunos

2.3.1 – *As descontinuidades culturais na escola*

Por volta de 1950, alguns antropólogos começaram a estudar as escolas, sendo Spindler um dos pioneiros. Outros pioneiros foram: Henry, nos EUA (1957); Brameld, em Porto Rico (1958); Wylie, em França (1957); Read, em África (1955). A focagem na escola encarada como um problema antropológico alicerça-se no facto de a educação ser vista como uma transmissão cultural, insistindo os antropólogos educacionais na necessidade de se proceder a estudos *cross*-culturais antes de se fazerem generalizações.

O problema levantado pelos antropólogos deu origem, nos EUA, a estudos centrados nos problemas das descontinuidades culturais dos alunos, com enfoque na relação família/escola, nos valores, na linguagem e na comunicação, na cognição e na motivação, revelando que as relações família/ comunidade/escola se constituíam como mundos à parte.

Dentro desta linha, assinala Henry (1960) que existe uma discrepância entre o que os professores pensam que a educação deve fazer pelos alunos e aquilo que efectivamente ensinam nas suas aulas (Ogbu, 1985; 292). Com efeito, as descontinuidades na linguagem e na comunicação davam origem a uma deficiente comunicação entre alunos e professores e a consequentes avaliações negativas, uma vez que os alunos vinham para a escola ignorando que traziam consigo formas de comunicação diferentes das esperadas na mesma.

A preocupação de encontrar outras respostas para os problemas específicos apresentados pelas crianças desfavorecidas parece estar bem patente no número de títulos publicados, nos EUA, na década de 1960: 159, sendo 33 no âmbito da Psicologia e os restantes 126 centrados na relação sucesso escolar / classe social, aspirações dos alunos, programas, formação de professores, problemas de língua, insucesso e abandono escolar (Wilkerson, 1964). O próprio Wilkerson defende a necessidade de centrar a investigação no modo como se desenvolve a função cognitiva (para se poder proceder a uma remediação / compensação), nas aspirações, atitudes sociais e valores destes alunos.

Mas em que consiste a descontinuidade?

Refere Ogbu (1985) que, em sociedades relativamente homogêneas, *continuidade* significa ensinar, de uma maneira gradual, as expectativas e responsabilidades culturais ao longo do crescimento. Por sua vez, *descontinuidade* significa que a aprendizagem das expectativas culturais e dos papéis se faz de um modo descontínuo. Desta forma, as descontinuidades culturais podem ocorrer em cenários informais (por exemplo, na relação e interacção pais/filhos) ou em cenários mais formais (por exemplo, numa cerimónia de iniciação). Em qualquer dos casos, a descontinuidade pode ter uma função positiva, que é poder reforçar a aprendizagem de valores culturais, a visão do mundo ou a consecução do estatuto de membro do grupo.

Os jovens imigrantes posicionam-se, assim, entre duas culturas: a que lhes é transmitida pela família e a que lhes é proporcionada pela sua escolarização, a «*cultura escolar*», a saber o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, seleccionados, submetidos a um 'condicionamento didáctico' e organizados sob a forma de programas de estudos institucionalizados, fazem o objecto de uma transmissão deliberada no quadro dos estabelecimentos de ensino» (Forquin e Paturet, 1999; 114-115). Como consequência, a escola deveria conceder a máxima atenção ao «equipamento cultural» que o aluno traz consigo - a fim de preservar a sua identidade cultural e evitar a sua inadaptação aos currículos, programas, materiais, estratégias, exigências linguísticas, testes de selecção, avaliação das aptidões e orientação - assim como às próprias relações que se estabelecem entre professores e alunos. Como afirma Hatcher (1997; 126), «o erro em reconhecer que as culturas da escola são o produto da interacção entre a cultura 'oficial' e as culturas dos alunos constitui um elemento que influencia o rendimento escolar dos alunos».

Com efeito, a aula e a escola são governadas por códigos linguísticos, socioculturais e interacções que podem divergir daqueles que orientam a vida em casa, entre pares e na comunidade das crianças imigrantes (Delgado - Gaitan e Trueba, 1991). Quando a organização

social do ensino e da aprendizagem ignora estas diferenças e não fornece oportunidades e actividades que permitam aos alunos integrarem-se e construir a cultura, os padrões cognitivos e as destrezas que trazem para a sala de aula, a aquisição da linguagem e a literacia podem ser impedidas de se desenvolver.

Tem-se verificado que o deslocamento de uma cultura para outra é acompanhado por uma considerável tensão psicológica, por ansiedade, por um conflito emocional, por problemas na saúde mental, e o risco de isto acontecer será tanto maior quanto mais acentuado for o fosso que separa a cultura antiga da nova. «A tensão aculturativa encontra-se mais relacionada com a forma como o imigrante é acolhido pela sociedade receptora do que com a categoria de imigrante *per se*» (Husén e Opper, 1984; 83). No entanto, assinala Camilleri (1992) que o rendimento escolar dos alunos imigrantes se pode relacionar com a própria condição de imigrantes dos seus pais e com a estratégia por eles adoptada. Assim, maus resultados escolares de crianças e jovens filhos de imigrantes portugueses, em França, estariam associados ao facto de as suas famílias se terem encerrado na sua comunidade local, nas suas associações de compatriotas, evitando, portanto, esforços mínimos de abertura e de adaptação. A estes elementos juntar-se-iam, também, os factores culturais propriamente ditos, por exemplo, a nível das representações.

Como afirma Olneck (1995), as escolas continuam a apresentar-se como um desafio, uma provocação mesmo, para os significados culturais dos imigrantes. Conceitos de Deus, personalidade, família, comunidade e sociedade, responsabilidade e futuro, certo e errado, identidade de género e papéis, estão por esclarecer com consequências profundas nas experiências dos jovens imigrantes, nas relações entre gerações e na transformação da cultura e identidade dos imigrantes.⁶

⁶ Bruce (1982; 64) chama pertinentemente a atenção para o facto de muitos imigrantes serem oriundos de antigas colónias onde os laços culturais e linguísticos com o país colonizador eram estreitos.

Becker (1985, citado por Olneck, 1995; 317)⁷ refere que, nos EUA, os alunos portugueses imigrantes contemporâneos abandonam o uso do português na escola embora continuem a usá-lo em casa, enquanto os seus pais evitam o contacto com os estabelecimentos de ensino. Por outro lado, os alunos, ao verem a escola rejeitar e excluir as suas práticas culturais, podem, por sua vez, rejeitar o uso do inglês e, intencionalmente, usar a sua própria língua no cenário escolar (Delgado - Gaitan e Trueba, 1991) . Estas opiniões consolidam as reflexões de Goldstein (1985, citado por Olneck, 1995; 317)⁸, que aludia ao facto de os professores e os alunos americanos apresentarem aos jovens imigrantes modelos que punham em dúvida o seu sentido do que é normal, certo e adequado, empurrando-os para fora do mundo das suas famílias e comunidades. Os jovens sentir-se-iam, deste modo, confrontados com o seguinte dilema: como desempenhar os papéis e as responsabilidades que a família e os membros da comunidade exigiam (tais como assumir cedo um emprego ou casar-se jovem) e conformarem-se com as expectativas da cultura e das instituições americanas. O dilema que estes jovens têm de enfrentar resulta, pois, de posicionamentos diferentes perante a vida e a sociedade. Com efeito, Goldstein (1985)⁹ , Gibson (1988), Caplan *et al.*(1991), Trueba *et al.* (1990) comentaram o poder do individual na cultura e na estrutura social americana, nas práticas e nos valores veiculados pela escola, como a unidade sociológica e moral fundamental dessa sociedade. A esta perspectiva contrapõem-se a família e a comunidade, construtores sociológicos e morais fundamentais para muitos imigrantes, dando origem a tensão, desconforto e conflito. Exemplo desta realidade são os muitos casos de crianças portuguesas¹⁰, na América,

⁷ Citação a partir da dissertação de doutoramento, não publicada, de Becker, A. (1985). *The Role of the Public School in the Maintenance and Change of Ethnic Group Affiliation*. Brown University, Providence, RI.

⁸ Citação a partir da dissertação de doutoramento, não publicada, de Goldstein, B.L. (1985). *Schooling for Cultural Transitions: Among Girls and Boys in American High Schools*. Department of Educational Policy Studies, University of Wisconsin, Madison.

⁹ Ver nota 8.

¹⁰ No Prefácio, Ruben de Freitas Cabral afirma: «... parece-me que o livro não é só sobre a vida quotidiana de crianças na América. Percorramos, a exemplo do Pedro, as ruas e os bairros das nossas cidades e quantas crianças, quantos jovens, quantos pais,

retratos pessoais e de família, captados por Cunha (1997) e por si acompanhados e vividos e a quem o autor também dedica o seu livro: *às crianças portuguesas / que, nesta terra estrangeira, / se sentem humilhadas e sem rumo...* «Humilhadas e sem rumo» devido a uma *cultura profunda* (concepções de tempo e espaço, valores, perfis de personalidade, estilos de aprendizagem), mas também a uma *alta cultura* (constituída pela língua, religião, artes, ciência e até mitologia de um grupo) que, para o autor, acentua as diferenças na escola, com dificuldade em integrar e reconhecer o valor de outras (Cunha, 1993).

A expectativa de que os alunos compitam academicamente numa base individualista pode entrar em conflito com práticas de cooperação dos imigrantes, com a aversão relativamente a comportamentos atomísticos, com a relutância por se distinguirem a si próprios em público. Será também de referir a importância da relação entre géneros/sexos dados os problemas que daí podem decorrer, considerando os pais que a escolarização americana pode afastar (devido aos seus padrões) as suas filhas de responsabilidades que estes julgam ser-lhes inerentes, no futuro, como donas de casa e mães. Esta é também uma perspectiva muito própria da comunidade cigana em geral e em Portugal, pelo que a escolarização das raparigas ciganas, na maior parte dos casos, faz-se só no 1º Ciclo, com o seu completamento ou não. Saber ler e escrever constitui, na opinião dos pais de etnia cigana, matéria suficiente para considerar como realizada a passagem das suas filhas pela escola. O mesmo se pode afirmar, no plano europeu, a propósito de meninas muçulmanas, na Europa, impedidas de ir à escola porque o sistema patriarcal considera não ser aí o seu lugar, pelo que não têm necessidade de a frequentar com a mesma assiduidade dos rapazes. Camilleri (1992; 37) atesta mesmo que «o orgulho tradicional dos pais magrebinos os impede de assistir às reuniões de pais ou de ir falar com os professores para não ouvirem reprovações públicas sobre os maus resultados dos seus filhos».

quantas mães, não vivem entre dois mundos, buscando sentido onde, por vezes, só há alienação».

Noutro contexto, refere Neves (1976; 8) que o obstáculo cultural e a falta de instrumentos de comunicação impedem os imigrantes de participarem na vida social francesa. E embora estes aprendam algumas palavras para compreenderem as ordens dos chefes e as aplicarem, para poderem trabalhar e sobreviver, o seu conhecimento da língua não lhes dá o poder da comunicação cultural. Esta e outras barreiras, o racismo sofrido em silêncio, tudo é suportado para não correr o risco da expulsão.

Não há dúvida de que os diferentes exemplos acabados de apresentar constituem, cada um deles na sua área (género, etnia, imigrantes), abordagens teóricas próprias. O que nos leva, no entanto, a enumerá-los é o facto de todos eles resultarem de incompreensões culturais, do choque de culturas.

2.3.2 - *Implicações conceptuais e práticas dessas descontinuidades*

1 - *Normas relativas ao tempo.* Um estudo realizado por Ana Vasquez (1982), em França, com base em entrevistas feitas a crianças e adolescentes, com origem espanhola e portuguesa, a frequentarem escolas francesas, revelou uma diferença nas normas relativas ao tempo, em uso naquele país, comparativamente com as do país de origem. Revelou, também, que esta diferença se cristalizava especialmente nas experiências escolares. Para estes alunos, era-lhes difícil manter o ritmo de trabalho exigido pela escola francesa e tinham dificuldade em adaptar-se às exigências de pontualidade, continuando a manter, em casa, o ritmo de vida do seu país de origem (horas de refeição, de deitar, de lazer). Estes resultados foram, posteriormente, confirmados pela mesma autora em colaboração com Michelle Proux quando, ao entrevistarem 101 alunos (40 de origem portuguesa e brasileira e 61 de origem espanhola e da América Latina), verificaram, nos seus discursos, a insistência em determinadas palavras e expressões: *depressa, velocidade, em atraso, medo, habituar-se, angústia, não há tempo, cansaço, lento e bem, lento e reflectir, não sei.* Concluem as autoras que «o fim explícito de velocidade, o ritmo suportado, as demoras curtas e controladas parecem estar na base da organização do tempo na escola francesa. Para aí serem bem sucedidas,

estas crianças estrangeiras devem não só querer a rapidez, mas também dominar as técnicas que permitem obtê-la, pois estas normas relativas ao tempo (essencialmente duração e sincronismo) estão implicitamente integradas pelos professores e pelos pais franceses que não procuram minimamente contestá-las, uma vez que *rapidez* se torna sinónimo de *eficácia*» (Vasquez e Proux, 1984; 169).

Nestes estudos, mais do que a pertença a um grupo étnico, o que ressalta, unindo nas reacções os alunos imigrantes com diferentes origens nacionais, é a cultura. De um modo geral, todos eles provinham de sociedades pouco industrializadas onde não havia as mesmas exigências de pontualidade e onde se privilegiava o acabamento da tarefa (bem feito/mal feito) e a qualidade do produto acabado.

O tempo escolar é entendido, também, como um tempo social – entre outros, em relação com outros - «uma temporalidade, uma maneira de viver, uma ética, uma maneira de estar sujeito» (Vincent, 1999; 573).

2 - *Dificuldades linguísticas*. Dificuldades em compreender e falar a língua de instrução podem dar origem a baixas taxas de interacção verbal, a constrangimentos na comunicação, a problemas de concentração e mesmo a uma não adesão às regras da sala de aula, como assinalam Dunkin e Doenau (1985).

A dificuldade linguística aparece reforçada por problemas psicológicos. Com efeito, a criança apercebe-se de que há contradição entre a língua que fala o seu professor e a que utilizam os seus pais. Os laços afectivos que ela tem com estes podem levá-la a recusar a língua do seu professor(a) e, se este corrige as expressões que a criança aprendeu com os seus pais, a detestá-lo(a). Pelo contrário, se a criança aceita o que diz o professor, assim como as suas correcções, isso pode incitá-la a subestimar a maneira de falar dos seus pais. Pode arrastá-la, ainda, para uma ausência de estima relativamente à sua língua materna e, inclusive, à cultura do seu país de origem.

São atitudes quase inconscientes como estas que se colocam aos alunos em início de escolaridade. Mas outros problemas se levantam, como sejam os riscos de uma desaculturação e de perda de identidade,

motivados por um bilinguismo incorrecto. Ou seja, se a criança não fala correctamente a língua do país onde está a viver, esse facto constitui um desfavorecimento sério que pode impedir uma inserção conveniente. Uma desaculturação pode engendrar complicações quer para uma reinserção no país de origem, quer para uma estruturação da personalidade em desenvolvimento, como afirmam Vasquez e Richard (1980).

Para as mesmas autoras, quando a criança se exprime verbalmente, fá-lo com espontaneidade porque quer comunicar o seu pensamento. Se lhe põem obstáculos, corre-se o risco de bloquear o seu desejo de comunicar, pode mesmo lesar-se o laço afectivo entre o adulto e a criança.

De um modo geral, quando se corrige uma criança de menos de dez anos pela maneira como se exprime, ela pode interpretar a correcção como uma rejeição global da sua pessoa ou, ainda, associá-la ao conteúdo do que diz e não à forma de expressão. Nos dois casos, mesmo quando falasse com correcção, poder-se-ia produzir uma reacção secundária: a inibição da relação com o adulto ou da expressão oral na sua língua-mãe (Vasquez e Richard, 1980).

Refere Bruce (1982) que a primeira reacção, dos professores europeus ao influxo de grande número de imigrantes era incrementar a instrução da língua do país de acolhimento, para que as crianças pudessem desenvolver uma competência linguística que lhes permitisse percorrer a escolarização normal, nas diferentes áreas, e diminuir os seus desfavorecimentos no mercado de trabalho. Contudo, rapidamente compreenderam que as crianças reagiam mal, pelo facto de a escola se recusar a reconhecer a língua da sua família e porque os próprios professores tentavam promover o seu desenvolvimento cognitivo numa língua que não era a falada em casa.

A própria Comunidade Europeia recomenda oficialmente aos seus países membros a instrução de crianças imigrantes em paralelo na sua língua-mãe e na do país onde residem. É possível a *educação bilingue* recorrer a diferentes modelos, não se podendo, segundo Simões e Correia (1992), considerar um mais correcto do que o outro.

São os seguintes os modelos citados pelos autores: *transição*, *manutenção*, *imersão*, *submersão*, *concomitante*, *estruturação*, *via-comum*¹¹.

Contudo, é necessário distinguir entre os imigrantes de primeira geração e os seus descendentes, ditos de segunda geração, cuja socialização se fez inteiramente, ou essencialmente, no país de acolhimento. Assim, enquanto os da primeira geração, com pouca ou mesmo nula proficiência linguística na língua do país de acolhimento, ocuparam os empregos mais mal remunerados ou considerados menos dignificantes, os da segunda geração possuem já um certo domínio da língua e níveis educativos que, embora os coloquem numa situação desfavorecida no mercado de trabalho, lhes possibilitam já uma posição social diferente. No entanto, não possuem o apetrechamento necessário para compreenderem completamente o código do país onde vivem e, por outro lado, conhecem mal a sua própria cultura, uma vez que esta lhes é apresentada por um grupo de emigração, por uma família separada de uma sociedade que continua a evoluir.

3 - *Estilos de aprendizagem*. A investigação sobre os estilos de aprendizagem baseia-se na teoria de que os indivíduos respondem a situações de aprendizagem com padrões consistentes de comportamento. Quando aplicado a alunos culturalmente diferentes, esta investigação propõe-se explicar o porquê de crianças com a mesma cultura e etnicidade muitas vezes empregarem estratégias similares de aprendizagem. Bennett

¹¹ No *modelo de transição*, a língua materna, usada como agente de instrução, decresce à medida que a criança se torna proficiente na segunda língua, aumentando esta última como agente de instrução e continuando a fazer-se o seu aperfeiçoamento. No *modelo de manutenção*, a língua materna, como agente de instrução, só é utilizada em determinadas áreas curriculares, continuando a segunda língua a ser ensinada e usada como agente de instrução. No *modelo de imersão*, a língua materna é usada como agente de instrução na aprendizagem do conteúdo das disciplinas, sendo a segunda, terceira ou quarta línguas ensinadas independentemente do conteúdo de outras disciplinas (matemática, ciências, etc.). No *modelo de submersão*, a segunda, terceira ou quarta línguas são utilizadas como agente de instrução quer no ensino das disciplinas quer no da língua. No *modelo concomitante*, quer a língua materna quer as outras línguas são usadas concomitantemente. No *modelo de estruturação*, os alunos podem utilizar a língua materna como agente de instrução, embora o(a) professor(a) só use a segunda língua (ou outras) como agente de instrução. Na *via-comum*, geralmente são usadas duas línguas como agente de instrução, dependendo do nível de competência da criança, processando-se a aprendizagem linguística nas duas línguas.

(1990) identifica cinco factores culturais que, segundo ele, influenciam a aprendizagem: a) socialização na infância; b) solidez sociocultural; c) adaptação ecológica; d) efeitos biológicos; e) linguagem.

A *socialização na infância* prende-se com o tipo de práticas de socialização de uma determinada cultura, com socializações mais autoritárias ou mais permissivas associadas a uma maior dependência e a uma maior independência, respectivamente, da criança. Chimezie (1988) relaciona o maior desenvolvimento da proficiência motora das crianças afro-americanas, comparativamente com as euro-americanas, por um lado com o facto de as suas mães estabelecerem com elas maior contacto físico, por outro com o próprio ambiente familiar onde, habitualmente, convivem mais pessoas e há, por isso, maior estimulação física e uma comunicação verbal mais intensa.

A *solidez sociocultural* surge associada a contextos culturais de estatuto mais elevado ou mais baixo que se distinguem no modo como gerem o tempo, os papéis sociais, as relações interpessoais, o raciocínio, as mensagens verbais e a organização social.

A *adaptação ecológica* tem a ver com o modo como algumas culturas desenvolvem determinadas destrezas de relacionamento e de sobrevivência com o seu meio ambiente. Embora Bennett (1990) refira, a propósito, determinadas capacidades (ouvir a grande distância, reconhecer sinais de perigo) das crianças Navajo, a nossa observação de crianças que vivem em bairros sociais, na periferia das cidades, brincando livre e demoradamente em descampados, vai no mesmo sentido. Na verdade, estas crianças parecem possuir um maior desenvolvimento dos sentidos da audição e da visão, o que as leva (ou as conduz) a intercomunicarem e a reconhecerem-se mesmo a grandes distâncias.

Os *efeitos biológicos* são resultantes da nutrição, do desenvolvimento físico e do desenvolvimento cerebral que conduzem, segundo a literatura psiconeurológica, a estilos cognitivos que podem diferir de cultura para cultura. Quanto à *linguagem* constituiu objecto de referência anterior.

Apesar dos problemas metodológicos, conceptuais e pedagógicos da investigação sobre estilos de aprendizagem e características étnicas, Irvine e York (1995) enumeram algumas características, resultantes de investigações realizadas por diferentes autores sobre esta temática, de crianças afro-americanas, hispânicas e índias¹².

4 - *Desvalorização cultural*. A cultura dominante subestima, desvaloriza e chega mesmo a ignorar as outras culturas, uma vez que os juízos formulados sobre os outros dificilmente são objectivos porque resultam de uma gravitação em torno da cultura própria. Como consequência, cada indivíduo tende a valorizar as suas tradições, os seus hábitos e os seus costumes, transformando-os mesmo em regras universais. Imbuído desde a infância numa dada cultura, tem dificuldade em consciencializar-se da relatividade da mesma, em discuti-la ou pô-la mesmo em causa. Perante esta atitude, o imigrante encontra-se, por um lado, numa situação de despojamento das normas que se tinham revelado eficazes na sua vida social e, por outro, a cultura dominante surge-lhe como algo prestigiado - os hábitos, as maneiras de fazer, as regras de vida daqueles que detêm o poder. Como consequência, os jovens estrangeiros tendem a aproximar-se das atitudes da sociedade de acolhimento no plano objectivo, ou seja, adoptam a sua língua, lêem os

¹² *Alunos afro-americanos*: respondem em termos do todo e não das partes isoladas; preferem o raciocínio inferencial e em oposição ao dedutivo ou indutivo; utilizam mais a aproximação espacial e numérica do que a exacta; centram-se mais nas pessoas do que nas coisas; são mais proficientes na comunicação não-verbal do que na verbal; preferem uma aprendizagem caracterizada pela variedade e pela liberdade de movimentos; preferem actividades instrutivas activas; gostam mais de trabalhar à tarde do que de manhã; privilegiam acções sociais a não-sociais; preferem actividades de aprendizagem vivas.

Alunos hispânicos: preferem situações de aprendizagem de grupo; são sensíveis às opiniões dos outros; recordam rostos e vocábulos sociais; são extrinsecamente motivados; aprendem fazendo; preferem representações concretas a abstractas; preferem as pessoas às ideias.

Alunos indianos: preferem a informação visual, espacial e perceptiva a verbal; aprendem mais privadamente que publicamente; usam imagens mentais para recordarem e compreenderem palavras e conceitos em detrimento de associações de palavras; observam e depois fazem, em vez de tentarem e errarem; possuem capacidades espaciais bem formadas; aprendem experimentando e em cenários naturais; têm uma orientação generalista, interessada nas pessoas e nas coisas; valorizam um discurso conciso, com uma entoação levemente variada e com pouca amplitude vocal; preferem o trabalho em pequeno grupo; valorizam as apresentações holísticas e as representações visuais. (Irvine e York, 1995; 490-491).

documentos do país, ouvem a sua música, misturam-se progressivamente nas relações de camaradagem e de amizade, nas aproximações sentimentais. Mas se estas relações objectivas se intensificam, o mesmo poderá já não se passar em relação às subjectivas. Entre imigrantes e nacionais interpõem-se os seus respectivos grupos com as suas imagens e condutas.

Os grupos de nacionais estão pouco dispostos a julgarem e a comportarem-se segundo a personalidade efectiva de cada estrangeiro¹³, projectando sobre eles e sobre as suas comunidades imagens que são, predominantemente, de rejeição. Confrontados com o outro, o imigrante, têm a tentação de negar as diferenças culturais e de criticar os particularismos – «Um aluno deve aprender a 'integrar-se' no grupo» (professora do ensino primário); «Um aluno que ainda não assimilou os valores do nosso país por vezes recusa-os» (professor de liceu) – ou, pelo contrário, de acentuar e até exagerar as diferenças – «Alguém muito destabilizador, inculto, que transporta para o liceu o seu mal-estar com a vida e o choque de várias culturas». «Economicamente pobre mas sobretudo culturalmente». «Atitude marginal ligada a um nome e a um nome próprio árabes» (professores de liceu) – ou, ainda, de escamotear, encobrir o racismo latente, generalizando abusiva e sistematicamente – «Todos os alunos de origem asiática são estudiosos e mais inteligentes que os seus colegas». «É absolutamente falso afirmar que os Árabes são preguiçosos e agressivos» (Clément e Girardin, 1997; 7-8). «Receia-se tanto ser-se acusado de racismo que se criam novas fórmulas para designar os outros. Nos Estados Unidos, de *niger* passou-se a *black* e deste a *afro-americano*. Os Franceses inovam e forjam novas expressões para se adaptarem e atenuarem o impacto. O estrangeiro tornou-se o imigrante, depois o indivíduo vindo da imigração e o Francês de origem estrangeira. O Árabe tornou-se o Magrebino e, posteriormente, o Argelino, o Marroquino ou o Tunisino» (*ob. cit.*; 8).

¹³ Refere Destree (1987; 53) o caso dos jovens árabes, durante o jejum do Ramadão. Impedidos de se alimentarem entre o nascer e o pôr do sol, o seu sucesso escolar é altamente prejudicado, devido à fadiga provocada pelo jejum, quando este coincide com a época de exames.

Com efeito, muitos professores sentem-se incomodados, perturbados mesmo, perante as dificuldades de comunicação e as incompreensões que nascem entre si e os seus alunos, provenientes de grupos de imigração, assim como com as suas famílias. Mostram-se, com frequência, inquietos e chocados com a emergência de certas manifestações, que consideram excessivas, de uma vontade de afirmar com veemência a pertença a uma outra cultura. Sentem-se, por vezes, como que desarmados, desprotegidos, perante línguas-mãe que não dominam, valores que consideram ultrapassados, atitudes e comportamentos que consideram mesmo contrários e lesivos dos direitos humanos.

Afirma Mullard (1985) que, dentro da presente organização social, o grupo dominante controla as instituições e recompensa sistemas dentro da sociedade. O grupo dominado é olhado como sendo inerentemente inferior pelo grupo dominante e é-lhe negado o acesso a posições de estatuto mais elevado, dentro da estrutura institucional da sociedade. Como salienta Ogbu (1985), o estatuto de dominado de um grupo minoritário expõe-no a condições que predisõem as crianças ao insucesso escolar, mesmo antes de elas irem para a escola. Estas condições incluem acesso limitado dos pais a recursos económicos e educativos, ambivalência para com a transmissão cultural e a primeira língua usada em casa, e estilos interaccionais que podem não preparar os estudantes para os padrões típicos de interacção professor/aluno, na escola. Com efeito, como salienta Foster (1995), são precisamente a solidariedade cultural, a afiliação e a ligação com a comunidade afro-americana que tornam os professores com a mesma origem eficazes no seu trabalho. A solidariedade manifesta-se no modo como os professores caracterizam a sua relação com os alunos, com esta origem, no empenho que demonstram pelo ensino de valores, destrezas e conhecimentos que possibilitam o seu sucesso escolar e a sua futura participação na sociedade. «Os professores afro-americanos de excelência planificam o seu trabalho com os alunos de acordo com os padrões e as normas da comunidade. Articulam as actividades escolares com as experiências

extra-aula dos alunos e integram os padrões culturais e comunicativos das famílias nas práticas, nas rotinas e nas actividades da sala de aula» (*ob. cit.*; 578).

Assinala Davies (1997; 25) que, «quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade», sendo «a descontinuidade entre a escola e a família, sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das crianças em risco». Esta posição reforça opiniões anteriores, como a de Banks (1985), que frisara a importância da descontinuidade entre a cultura do aluno e a cultura de classe média da escola, alertando para a necessidade de esta respeitar, legitimar e fazer uso das culturas dos alunos.

«Numa sociedade racista, o sucesso escolar não permite aos jovens de minorias étnicas obter um bom trabalho e atingir uma boa situação social. Assim, trabalham pouco na escola e falta-lhes espírito de competição, o que traduz, não um desfavorecimento sociocultural, mas uma 'adaptação às limitadas oportunidades de beneficiarem com a sua educação'» (Charlot *et al.*, 1992; 21), embora, para eles (*ob. cit.*) e, sobretudo, para as suas famílias, a escola ainda seja vista como o meio de alcançarem um futuro melhor, levando-os, como consequência, a nela depositarem fortes esperanças. «Na verdade, o objectivo de todas as mães entrevistadas é que os seus filhos tenham estudos, que aprendam, que tenham o que elas nunca tiveram: estudos. Os alunos '*terem estudos*' parece ser a chave para a obtenção, no futuro, de um emprego. Com efeito, e de um modo geral, as mesmas mães têm altas expectativas em relação ao futuro profissional dos seus filhos, ambicionando para eles profissões liberais onde se destaca a referência a médico e advogado. No entanto, que os seus filhos tenham uma vida diferente da sua e sejam uns homens é a grande ambição de todas» (Silva, 1994; 816), ambição que significa depositar na escola e, concretamente, na escolarização dos seus filhos a possibilidade de uma futura mobilidade social dos mesmos.

Reconhecer a diferenciação cultural é, como afirma Doumbe (1985), admitir que cada cultura possui um espaço material de existência.

Uma colectividade não se torna grupo social senão a partir de laços comuns que criam a proximidade no espaço ocupado. Este último é o lugar de localização das actividades sociais e económicas, definido por *marcas* do homem e do seu trabalho, dos seus ritos, dos seus símbolos.

Cada criança «aprende» a sua cultura, mas nem sempre a cultura dominante nem o processo formal educativo reconhecem como válidas essas experiências/aprendizagens. Daí Muñoz (1985) reconhecer que é na escola, desde muito cedo, que os jovens estrangeiros fazem a experiência da rejeição, do desprezo, da agressão ou da ignorância. A simples deformação dos nomes próprios, na passagem de uma língua para outra, pode dar ocasião à mofa dos colegas (e, acrescente-se, também dos professores) e constituir um atentado à sua identidade.

E, contudo, é a escola, depois da família, o principal «universo de socialização» (Lauwe, 1987) das crianças, o lugar de aprendizagem dos conteúdos escolares, a instituição que, regularmente, durante um determinado número de horas diárias e um período de tempo de pelo menos dez anos de vida, lhe vai oferecer um quadro mais ou menos coerente de regras de vida.

No entanto, se o ensino consiste em transmitir a um aluno conhecimentos, de forma a que este os compreenda e assimile, a educação consistirá no emprego dos meios adequados para assegurar a formação, o desenvolvimento e a realização completa do ser humano. São imprescindíveis ensino e formação atentos à pluralidade das culturas, tendo em vista a dignidade de todos os seres humanos, sem que haja culturas dominantes e culturas dominadas, superiores ou inferiores, mas sim culturas em relação, culturas que se abram ao saber ouvir, ao saber ver, ao conhecimento mútuo, ao questionamento, ao diálogo, ao contacto que se torna a fonte essencial de enriquecimento e de progresso.

É que, como afirma Vieira (1999; 68), «a criança serve-se da alteridade para se construir e para se afirmar. A tomada de consciência do eu e do outro faz-se tanto pelo jogo de oposição e de demarcação (enclausuramento do nós cultural) como pelo da assimilação (abertura à diferença)».

«Uma das vocações essenciais da educação será o exame e o estudo da complexidade humana. Deveria mostrar e ilustrar o Destino com múltiplas faces do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos os destinos entrelaçados e inseparáveis. Deveria incidir na tomada de consciência, na consciência, da condição comum a todos os humanos e na riquíssima e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, e enfim sobre o nosso enraizamento como *cidadãos da Terra*» (Morin, 2000; 65).

3 - IDENTIDADE SOCIAL

O sociólogo americano George H. Mead (1863-1931)¹ foi um dos primeiros a chamar a atenção para o facto de a consciência de si não resultar de uma produção individual, mas, antes, de um conjunto de interacções sociais nas quais o indivíduo está implicado. Deste modo, o sentimento de identidade não derivaria da consciência individual, mas seria o resultado de um processo de socialização, iniciado na infância, que possibilitaria a cada um compreender a sua identidade através do ponto de vista dos outros e do grupo social de pertença. A família, a escola e os amigos seriam, assim, os responsáveis pela inculcação de normas e pelo desempenho de papéis que, a pouco e pouco, iriam formando os valores de cada indivíduo. A génese da identidade inscrever-se-ia, pois, numa relação interactiva com o outro.

É esta interactividade com o outro que levará Tajfel (1982; 41) a afirmar que «o contexto social das relações intergrupais contribui para fazer dos indivíduos o que eles são e são eles, por sua vez, que produzem este contexto social; um e outro desenvolvem-se e mudam simbolicamente. Era de prever que a natureza desta interacção não podia deixar de se tornar no principal centro de interesse da psicologia social e num ponto de partida para a investigação e experimentação».

3.1- A construção da identidade

Dizer «quem eu sou» ou «quem é o outro» constitui um acto de categorização social a que, muitas vezes, se atribui um valor.

Herda-se um apelido e um nome próprio dos pais. Pertence-se, por nascimento, a uma família e a um determinado meio social. Recebe-se uma cultura. É-se identificado como filho ou filha de, natural de tal país e de uma dada terra, falante da língua X ou Y.

A *identidade pessoal* revela-se, pois, um fenómeno complexo e multidimensional, com diferentes significações. Uma significação objectiva

¹ Mead passou a maior parte da sua vida leccionando na Universidade de Chicago mas escreveu muito pouco. A publicação pela qual é mais conhecido – *Mind, Self and Society* (1934) – resultou de uma compilação, feita pelos seus alunos, a partir das suas aulas e de outras fontes (Giddens, 1994).

reporta-se ao facto de cada indivíduo ser único, diferente de todos os outros, pelo seu património genético. Subjectivamente, reenvia ao sentimento da sua individualidade - «eu sou eu» -, da sua singularidade - «eu sou diferente dos outros e possuo determinadas características» - e de uma continuidade no espaço e no tempo - «eu sou sempre a mesma pessoa» - (Lipiansky, 1998; 21).

Pierre Tap (1998; 65-66) enumera seis características implicadas na construção e na dinâmica da identidade:

1 - *Continuidade* - Sentimento de permanecer, ao longo do tempo, o mesmo, semelhante a si mesmo.

2 - *Coerência* - Representação mais ou menos estruturada, mais ou menos estável, que se tem de si próprio e que os outros dele fazem.

3 - *Unicidade* - Sentimento de se ser original, de se querer diferente, de se perceber como único.

4 - *Diversidade* - Ser-se várias personagens numa mesma pessoa.

5 - *Auto-realização* - É-se o que se faz, aquilo em que se torna.

6 - *Auto-estima* - Tem-se necessidade de desenvolver um sentimento de valor pessoal, em si, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros.

O mesmo autor define *identidade pessoal* como o «conjunto das representações e dos sentimentos que uma pessoa desenvolve a propósito de si mesma (...), o que permite permanecer o mesmo, realizar-se a si mesmo e tornar-se ele mesmo, numa sociedade e numa cultura dadas, e em relação com os outros» (*ob. cit.*; 65).

Como indivíduo único e singular diferencia-se dos outros mas, paradoxalmente, é essa individualidade que o aproxima dos outros, que o faz oscilar entre a semelhança e a diferença. A identidade caracteriza-se, deste modo, tanto pela gestão de semelhanças como pela afirmação de diferenças.

A identidade pessoal resulta, assim, de uma construção progressiva, com início nos primeiros anos de vida, através do conhecimento do próprio corpo, da relação afectiva estabelecida com a mãe e o pai, da identificação com as imagens dos mesmos, da inculcação de normas e modelos pelo meio.

É um processo que se inicia na família e se alarga à escola, aos *media* e a grupos mais latos como o de pertença social, profissional, desportiva...

«A criança interioriza a pouco e pouco os seus *grupos de pertença*, os 'nós' nos quais participa. Estes 'nós' enraízam-se numa estratificação social em que se situam uns relativamente aos outros numa relação de poder, de prestígio e de dinheiro e numa história que depositou na memória do grupo todo um conjunto de acontecimentos, de experiências, de modelos e de representações. Mas inscreve-se também numa estratégia, individual ou colectiva, que projecta o sujeito no futuro, numa competição pelo reconhecimento social, a ascensão, a valorização ou a mudança. Assim, as identificações não procedem somente dos grupos de pertença, mas também dos *grupos de referência* nos quais o sujeito deposita os seus modelos ou nos quais ele procura integrar-se; eles não traduzem só a posição do indivíduo, determinada pela sua história e o seu estatuto social, mas também as suas antecipações e as suas aspirações» (Lipiansky, 1998; 25).

Se a identidade pessoal se apoia na interiorização do social, também este se elabora por projecção dos atributos da individualidade no grupo. Toda a identidade se constrói e se define em relação a outras identidades, numa relação feita a um tempo de movimentos de assimilação (pelos quais o sujeito – individual ou colectivo – se torna semelhante aos outros) e de movimentos de diferenciação (pelos quais ele afirma a sua originalidade face aos outros). Assim, os grupos sociais não existem nunca de maneira isolada, tecendo relações entre si, marcadas quer por traços positivos quer por negativos.

«Para todas as teorias actuais, a identidade não é um dado, mas uma dinâmica, uma incessante série de operações para manter ou corrigir um eu em que se aceita situar-se e que se valoriza. É uma configuração de duas faces indissolúveis, integrando a um tempo o conjunto dos valores do mundo onde nos instalamos e a promoção do nosso valor individual, correspondendo este último aspecto ao que se pode chamar a dimensão 'ontológica' da identidade» (Camilleri, 1998; 253).

Afirma Dortier (1998; 55) que «o jogo de combinações e de coligações identitárias convida a reconsiderar a permanência e a unidade

das comunidades humanas aparentemente mais estáveis como as etnias», termo utilizado pela antropologia para designar um grupo humano partilhando a mesma língua, a mesma cultura, a mesma religião, traços morfológicos e um território comuns. Esta definição de etnia é, no entanto, amplamente contestada por M' Bokolo (1998), sobretudo no que se refere às populações africanas, levando-o mesmo a afirmar: «Se fosse cínico, diria que o grupo étnico é aquele ao qual um etnógrafo consagrou um livro», uma vez que «a etnicidade não é certamente, na África contemporânea e passada, o resíduo de uma obscura tradição tribal, mas a materialização de uma situação histórica em que a política nunca está ausente» (*ob. cit.*; 324).

Para Bayart (1998), a afirmação de uma identidade cultural é sempre, em si mesma, uma fonte potencial de conflito, de totalitarismo, definindo-se por oposição a outras culturas apreendidas como radicalmente diferentes.

Tais conflitos identitários são manifestamente a expressão de crises identitárias e em que a troca intercultural é vivida como uma ameaça para a «autenticidade» da identidade cultural que é reivindicada.

Uma tendência para valorizar o *grupo de pertença* e desvalorizar o *grupo alheio*, favorecendo um «espírito de corpo», a adesão à comunidade, reforçando a sua coesão e o seu poder. A identidade como «a resultante de processos de identificação e de distinção pelos quais um grupo procura fundar a sua coesão e marcar a sua posição em relação aos outros grupos» (Lipiansky, 1998; 146).

3.2 - O contributo de Tajfel

3.2.1 - *Indivíduos e grupos*

Tajfel situa o grupo num quadro de interdependência, uma vez que as características que permitem a identificação dos seus membros só adquirem significado através da comparação social com outros grupos.

As relações intergrupais tinham suscitado, anteriormente, outras abordagens, como a de Kurt Lewin (1948), preocupado com a questão da discriminação social que observou quer na Europa (anti-semitismo), quer nos Estados Unidos da América (situação dos Negros e luta das mulheres pelo direito de voto), e que referencia o grupo dominado como uma entidade

subjectivamente construída, reunindo os seus membros sob um destino comum. Outros estudos, ligados ao *etnocentrismo*, tinham extrapolado do nível psicológico para o das relações intergrupais, procurando explicar a *discriminação entre grupos*. Por seu lado, Sherif (1967), referindo-se aos comportamentos hostis entre grupos e aos juízos e avaliações favorecedores do grupo de pertença em detrimento de outro grupo, transferiu as explicações até aí centradas nas características dos membros do grupo ou na estrutura interna deste para uma situação de *conflito intergrupai*. Visava, assim, uma simbiose entre o «psicológico» e o «sociológico» (*ob. cit.*), extrapolando do nível da análise individual ou interindividual para o da análise intergrupai. Hovland e Sherif (1952) já tinham demonstrado que o grau de favorecimento estava sistematicamente relacionado com os juízos das atitudes próprias em relação ao resultado, isto é, pessoas brancas com atitudes extremamente desfavoráveis em relação a negros utilizaram, na experiência por eles efectuada, mais classificações negativas em relação àqueles que outras com atitudes mais moderadas.

Em meados da década de 1950, Tajfel começa a interessar-se pelo fenómeno da *sobrestima perceptiva*, numa altura em que, como ele próprio afirma, «o interesse geral pelo 'new look perception'² e a quantidade de trabalho a ele consagrado já começavam a desvanecer-se» (Tajfel, 1982; 72). Até então, alguns estudos tinham verificado que, quando o estímulo apresentado aos sujeitos possuía um valor (o caso das moedas), as suas grandezas tendiam a ser sobrestimadas, uma vez comparadas com estímulos neutros ou sem valor. Da sua reinterpretação dos estudos de Jerome Bruner «resultou uma crítica à visão mecanicista da percepção, que pressupunha que as pessoas apreendiam a realidade de forma 'objectiva' e que as excepções a esta forma de apreensão da realidade constituíam 'erros' típicos de personalidades autoritárias ou de pessoas incultas» (Amâncio, 1993; 292).

² Denominação dada ao conjunto de estudos realizados sobre a percepção, a partir da publicação de um artigo de BRUNER, J.S. e GOODMAN, C.C. - «Value and Need as Organizing Factors in Perception». *Journal of Abnormal and Social Psychology* 42 (1947) 33-44.

Rompendo com uma tradição de análise da percepção centrada no comportamento individual, Tajfel refere que os juízos perceptivos têm por função acentuar a diferença aparente numa dimensão, mesmo física, sempre que a esta dimensão esteja associada uma dimensão valorativa, assentando num processo cognitivo universal, a categorização. Esta aplica-se tanto a estímulos físicos como a estímulos sociais, não dependendo nem da personalidade nem do grau de informação, mas constituindo, antes, um processo cognitivo necessário para a organização e selecção de informação complexa.

Os estudos de Tajfel e Wilkes (1963), destinados a analisar os efeitos do processo de categorização na percepção de estímulos físicos, mostraram que a introdução de um conceito binário de classificação (como sejam as letras A e B) era suficiente para que os sujeitos sobrestimassem a semelhança na dimensão de grandeza entre elementos de uma mesma categoria, assim como as diferenças entre os elementos de cada uma das categorias, embora a co-ocorrência daqueles efeitos de sobrestima não ficasse comprovada. Os mesmos autores (1964) relacionam-se com uma tradição que considerava a polarização do julgamento como um indicador da importância subjectiva ou *saliência*, para o indivíduo, dos juízos que ele próprio faz. Assim, o processo de categorização referia-se à percepção de estímulos em termos de atributos comuns para definir a sua classe e consequente realce da sua semelhança com membros da mesma classe e da sua diferença em relação a membros de classes diferentes.

Numa outra experiência, Tajfel, Sheikh e Gardner (1964) procuraram generalizar o processo da categorização, e consequentes efeitos da sobrestima perceptiva, a estímulos sociais (categorias canadianos e indianos). Os sujeitos, todos canadianos, sobrestimaram a semelhança dos dois sujeitos-estímulo indianos nos traços mais típicos do estereótipo do indiano, caracterizando também com mais traços negativos este estereótipo. Contudo e contrariamente à hipótese de universalidade dos efeitos da categorização, não sobrestimaram a semelhança dos sujeitos-estímulo canadianos nos traços mais típicos do seu estereótipo, mas fizeram-no relativamente aos indianos, evidenciando modos de funcionamento

diferentes do processo de categorização em função da categoria social-estímulo.

Os resultados das experiências efectuadas por Bruner e seus colaboradores com séries de moedas, de origem e tamanho diferentes, tinham revelado que estímulos com valor para os sujeitos eram por eles percebidos como maiores do que idênticos estímulos neutros, isto é, o grupo experimental de sujeitos acentuou, de um modo mais significativo, as diferenças entre moedas menores e maiores do que o fizeram os sujeitos do grupo de controle, que avaliaram discos (estímulos neutros). E embora, em ambos os grupos, a acentuação das diferenças entre moedas e entre discos menores e maiores fosse visível, ela foi muito mais acentuada no caso das moedas. Esta acentuação das diferenças deve-se não só a uma sobrestima resultante da valorização da dimensão física, mas também, no caso das moedas, a uma sobrestima do seu valor. Também a diferença percebida entre as moedas mais pequenas e as maiores era muito mais acentuada do que a extensão correspondente quando utilizados discos que continham a cruz suástica, e onde o tamanho da mesma não apresentava qualquer relação facilmente concebível com o seu grau de relevância (Bruner e Goodman, 1947). Assim, as mudanças na dimensão física dos estímulos utilizados na investigação eram relevantes para as mudanças de valor, havendo, por outro lado, situações em que as mudanças de valor não tinham, aparentemente, qualquer relação com as mudanças na dimensão física que se pedia aos sujeitos para avaliarem. Estes resultados permitiram aos autores das diferentes experiências concluir que, quando o estímulo apresentado aos sujeitos possuía um valor (caso das moedas) e a sua dimensão física variava de forma contínua, tendia a ser sobrestimada quando comparada com estímulos neutros ou sem valor, daí decorrendo um fenómeno de sobrestima perceptiva.

É na sequência da explicação dada, *processo de sobrestima* (tendo em conta as dimensões: física - tamanho - e valor), que Tajfel irá reflectir, considerando dois aspectos da situação: o *inter* - serial e o *intra* - serial. «O primeiro consiste na percepção da relação de grandeza entre qualquer estímulo da série com valor e o estímulo neutro. O segundo diz respeito à

percepção das relações entre os estímulos de uma série com valor, comparativamente às relações correspondentes numa série neutra, objectivamente idêntica» (Tajfel, 1982; 76).

Na experiência que realizou com moedas (britânicas e, para controlo, sul-africanas, diferentes no tamanho), Tajfel propôs a duzentos sujeitos (divididos aleatoriamente em grupos de vinte e cinco elementos) que ajuizassem: metade deles, as moedas comuns, metade as de controlo; metade *caras* e os restantes *coroas*; metade ajuizando primeiro os estímulos maiores e a outra metade ajuizando estes mesmos estímulos em segundo lugar.

Os resultados obtidos permitiram comprovar a hipótese de *acentuação das diferenças* entre os estímulos, numa série variando concomitantemente em tamanho e valor, mas, a o mesmo tempo, revelaram a não verificação da predição de uma certa sobrestima para a moeda maior e uma certa subestima para a menor. Este facto permitiu a Tajfel (1982; 85) afirmar que «a prova de que a sobrestima é, 'per se', função do valor, é muito mais ambígua, sendo moderadamente consistente para a moeda maior e nem sequer exista para a mais pequena».

Esta constatação leva este psicólogo social a introduzir uma terceira variável (para além da dimensão física e do valor) relacionada com a classificação subjectiva que o indivíduo realiza, resultante de uma interacção entre a informação recolhida no exterior e a sua organização interna activa pelo ser humano. Esta possibilidade constituirá o objecto de novas experiências em que Tajfel, utilizando avaliações de comprimento de séries de linhas, procurará saber em que medida o conhecimento, por parte dos sujeitos, de que os estímulos se incluem em várias classes, afecta os juízos sobre a dimensão física, quando esta tem uma determinada relação com a classificação.

Os resultados obtidos com estímulos físicos assemelharam-se, assim, aos obtidos por efeito da estereotipia: exagero de certas diferenças entre grupos classificados de determinada maneira e minimização das mesmas diferenças dentro dos grupos. Deste modo, pressupõe-se a existência de um

kernel of truth (fundamento de verdade), uma vez que existiriam diferenças e a acentuação das mesmas tem uma finalidade perceptiva e valorativa.³

Estes estudos permitiram a Tajfel propor uma nova abordagem da diferenciação perceptiva e avaliativa entre grupos sociais, «segundo a qual a categorização constituía um poderoso processo organizador e simplificador da realidade social, tanto mais forte quanto estão associadas dimensões avaliativas às categorias sociais, seja ao nível dos critérios classificatórios, seja ao nível dos conteúdos descritivos» (Amâncio, 1993; 292-293).

3.2.2 - *Categorização social*

Ao transpor as suas experiências do «físico» para o «social», Tajfel propõe-se comprovar a existência de desvios dos juízos sobre características de pessoas, partindo do pressuposto de que, «quando as diferenças entre os estímulos avaliados pelos sujeitos adquiriram, no passado, qualquer significado emocional ou 'valor' para ele, ele terá tendência a utilizar nas suas estimativas da grandeza uma proporção relativamente elevada de juízos extremos, situados num ou nos dois extremos da sua escala de respostas» (Tajfel, 1982; 119). Ou seja, ao despreverem os outros, os indivíduos tenderão a utilizar as categorias que se relacionam com atributos subjectivamente importantes para si no princípio da sequência e com mais frequência do que as relacionadas com atributos que consideram menos importantes.

Ao propor a dezassete jovens, estudantes universitários do sexo masculino, com idades compreendidas entre os vinte e trinta anos, a descrição de dez características pessoais de cada um dos dez rostos humanos projectados em diapositivos, Tajfel verificou que os atributos salientes (isto é, aqueles que tendem a aparecer primeiro e a serem frequentemente repetidos nas descrições de outras pessoas) estavam relacionados com o uso frequente de categorias mais extremas numa escala de respostas. Contudo, só com uma nova experiência, em que lhes solicitava

³ Hamilton (1979) provará, mais tarde, a existência de estereótipos sem que haja um *Kernel of truth*, como se referirá mais à frente.

sublinhar o item do par de características de pessoas que consideravam mais importante, pôde verificar que (Tajfel, 1982):

1 - Os atributos que apareciam em primeiro lugar e que eram mais repetidos nas descrições livres de outras pessoas tendiam a receber ordenações mais extremas do que aqueles atributos de menor prioridade e frequência.

2 - Só os juízos desfavoráveis conseguiram uma frequência significativamente mais elevada das ordenações extremas.

3 - Os atributos que ocupavam uma posição elevada, em termos de frequência e prioridade, tendiam a ser avaliados como «mais importantes numa pessoa» do que os de baixa posição.

4 - As ordenações feitas pelos sujeitos mostravam uma preponderância consistente de juízos favoráveis sobre as outras pessoas.

Os juízos que as pessoas fazem umas das outras surgem, muitas vezes, de pré-juízos ou pré-conceitos elaborados mesmo antes de ter sido recolhida ou examinada informação relevante sobre as mesmas, baseando-se, por conseguinte, em evidência inadequada ou mesmo imaginária. O *preconceito*, como refere Klineberg (1968; 439), «implica também uma atitude a favor ou contra, a atribuição de um valor positivo ou negativo, de um componente afectivo, ou sentimento. Normalmente há, além disso, uma prontidão para traduzir em acção os juízos ou sentimentos vividos, para nos comportarmos duma forma que reflecta a nossa aceitação ou rejeição dos outros: é este o aspecto conactivo, ou comportamental do preconceito que (...) podemos definir como um pré-juízo infundamentado de um indivíduo ou de um grupo, de cariz favorável ou desfavorável, tendente à acção numa direcção consonante».

Sabendo que as experiências de cada indivíduo têm muito a ver com as actividades dos grupos a que pertencem ou não, as atribuições que eles fazem baseiam-se, segundo Tajfel (1982), em três processos: *categorização*, *assimilação* e *procura de coerência*.

A categorização

A Psicologia Social define *estereótipos* como «a atribuição de características psicológicas gerais a grandes grupos humanos» (Tajfel, 1982;

148). Allport (1954), que analisou as atitudes decompostas em três dimensões (cognitiva - expressa nos estereótipos; avaliativa - constituindo o preconceito; influência das duas dimensões anteriores na predisposição para os comportamentos hostis em relação às minorias), sublinha que os estereótipos surgem de um processo de categorização, ajudando os indivíduos a transformarem diferenças menos nítidas entre os grupos em diferenças mais nítidas ou mesmo a criar novas diferenças onde elas não existem⁴.

Tajfel recupera estes contributos de Allport, mas integra-os numa outra perspectiva, resultante das suas reflexões sobre a categorização, considerada um processo organizador e simplificador da realidade social. Assim, «a preservação do sistema de categorização e das conotações valorativas que lhe estão associadas, e que são transmitidas pela cultura e pelos valores dos grupos de pertença, é conseguida através do tratamento dos critérios classificatórios, como homem-mulher, branco-negro, inglês-francês, enquanto as dimensões descontínuas, através da selecção nas interacções sociais das características que confirmam o efeito preditivo da categoria e que validam um conhecimento 'subjectivo' da realidade facilitador da integração dos indivíduos e finalmente através da instrumentalidade dos conteúdos categoriais, sob a forma de estereótipos, nas interacções sociais, visto que a identificação da categoria de pertença dos indivíduos é facilitada pela visibilidade do critério que a define, sobretudo quando esses critérios são físicos, como o sexo ou a cor da pele» (Amâncio, 1993; 293).

Deste modo, afastando-se das explicações que associavam os estereótipos a desvios individuais, resultantes da falta de informação e da rigidez do pensamento, Tajfel associa-os a formas específicas de organização subjectiva da realidade social, reguladas por mecanismos sócio-

⁴ Em *The Nature of Prejudice* (1954), Gordon Allport avaliou a experiência da desagregação em cenários industriais, militares e outros não escolares para antecipar os efeitos da desagregação escolar nas relações intergrupais e outros resultados. «No início da década de 1950, as escolas integradas eram ilegais em dezassete estados (mais o District of Columbia) onde vivia a maioria dos Afro-Americanos, e eram raras noutros locais, pelo que se tornou difícil um estudo directo das escolas integradas» (Slavin, 1995; 628).

cognitivos, que permitem compreender a sua incidência e resistência nas interacções sociais. Ou seja, no processo de categorização, os indivíduos realçam as suas semelhanças intragrupo, assim como as suas diferenças intergrupo, o que permite explicar os aspectos cognitivos da estereotipia social.

Assim, os traços ou características pessoais passam a ser tratados como dimensões, à semelhança do peso e da altura, pelo que atributos como «inteligente» ou «preguiçoso» passam a ser subjectivamente associados a classificações de pessoas em grupos. E, quando se possui pouco conhecimento específico de um indivíduo, tender-se-á a atribuir-lhe as características provenientes do conhecimento que se tem sobre a sua classe de pertença (médicos, professores, mecânicos, pedreiros,...). Por outro lado, haverá uma tendência também para exagerar as diferenças na dimensão entre itens que se situam em diferentes classes e para as minimizar dentro de cada uma das classes, quando uma classificação está correlacionada com uma dimensão contínua (altura, cor da pele, simpatia ...). Os indivíduos passam a ser considerados em termos da sua pertença a um grupo, sendo-lhes conferidos os atributos estereotipados associados a esse mesmo grupo, distintivos de membros pertencentes a outros grupos. Percebidos como características partilhadas do seu grupo, os estereótipos dos membros do grupo alheio conduzem à despersonalização e à homogeneização dos seus membros⁵.

Acentua Tajfel (1982) que, embora sendo os juízos sobre características humanas, em situações sociais complexas, inseguros e ambíguos, o facto de o indivíduo ser preconceituoso leva-o a investir emocionalmente na preservação das diferenças entre o seu próprio grupo e os outros, autograticando-se mesmo quando estes juízos preconceituosos são formulados num contexto social que apoia fortemente atitudes hostis em relação a um grupo específico, anulando a possibilidade de uma verificação desses juízos e tornando-os, inclusive, poderosos mitos sociais.

⁵ Investigação mais recente tem chamado a atenção para o facto de não se tratar de um efeito simétrico, uma vez que a percepção do grupo próprio (*in-group*) não apresenta o mesmo grau de homogeneidade que o do grupo alheio (*out-group*).

A assimilação

A construção das atitudes em relação a outros grupos está associada a uma aprendizagem que a criança faz das preferências e à identificação com o seu grupo de pertença. Muito sensíveis às influências dos contextos sociais em que vivem, as crianças, desde cedo, vão adquirindo o sistema de valores das sociedades em que vivem, assim como a base para futuros preconceitos e conflitos.

Deste modo, o processo de categorização apresenta-se como «o molde que dá forma às atitudes intergrupais, enquanto a assimilação dos valores e das normas sociais é o seu conteúdo» (Tajfel, 1982; 153).

A procura de coerência

Cada indivíduo é membro de numerosos grupos sociais que, por sua vez, interagem com outros, pelo que as mudanças sociais que ocorrem obrigam os seus membros a ajustamentos cognitivos a essa mudança. Esta pode ocorrer dentro do grupo ou grupos a que o indivíduo pertence - mudança intragrupo -, mas também pode acontecer a nível das relações do seu grupo com outros grupos - mudança intergrupo -, afectando directamente determinados aspectos importantes da sua vida. Nos dois casos, o indivíduo «precisa de construir uma estrutura cognitiva que lhe dê uma explicação satisfatória sobre as causas da mudança» (Tajfel, 1982; 154).

Os efeitos da mudança, qualquer que ela seja, provocam um reforço da afiliação no grupo ou uma alienação do mesmo, exigindo a mudança uma atribuição causal. Esta, quando atribuída a agentes sociais, está relacionada com características e acções do próprio indivíduo e/ou de outros indivíduos ou do seu próprio grupo e/ou de outros grupos.

Refere Tajfel (1982) que é sobre estas últimas que recaem as explicações causais das mudanças, uma vez que permitem deslocar do próprio indivíduo, ou do seu grupo, para um grupo alheio as responsabilidades das mesmas. Por outro lado, o reforço da afiliação dos seus membros e a própria melhoria da posição do grupo, daí decorrentes, são feitas à custa da capacidade do grupo para pôr outro grupo em desvantagem.

Tajfel (1983; 261) define grupo como «um corpo de pessoas que sentem que são um grupo», acentuando que as componentes cognitiva, avaliativa e emocional constituem aspectos da pertença ao grupo, pertença esta que, por conseguinte, aumentará em função da consciência, por parte do indivíduo de que é membro desse grupo, das avaliações positivas ou negativas associadas e do investimento emocional na consciência e avaliações.

Todos os comportamentos podem classificar-se num *continuum* que vai do interpessoal ao intergrupar, considerando um dos extremos as relações pessoais entre os indivíduos e o outro o comportamento de dois ou mais indivíduos, determinado pela pertença a grupos ou categorias sociais diferentes.

No comportamento intergrupo não são tidas em conta nem as diferenças individuais nem as relações pessoais nem, ainda, os estados motivacionais temporários dos indivíduos. Pelo contrário, são as afiliações e interpretações partilhadas, entre os membros de cada grupo, que determinam o comportamento social, nesta situação. Este facto, «reflectir-se-á, simultaneamente, numa noção clara da dicotomia grupo próprio - grupo alheio, na atribuição aos membros do grupo alheio de determinados traços considerados comuns ao grupo em geral, nos juízos de valor referentes a esses traços; no significado emocional associado a essas avaliações, e noutras formas de comportamento associado à categorização grupo próprio - grupo alheio» (Tajfel, 1983; 277).

A delimitação dos grupos e a actuação dos seus membros, em função das suas pertenças respectivas a cada grupo, pode conduzir ao aparecimento de formas extremas de comportamento intergrupar, uma vez que pouco ou nada interessam as diferenças individuais no grupo alheio. Para isto contribui «a crença de que as fronteiras sociais relevantes entre os grupos são imutáveis e categoricamente traçadas, no sentido em que, sejam quais forem as razões, é impossível ou pelo menos muito difícil para os indivíduos moverem-se dum grupo para outro» (Tajfel, 1983; 278).

Esta estratificação assenta em leis, regras, sanções e normas sociais que impedem, assim, os membros dum grupo de baixo estatuto de entrarem

noutro mais e levado, preservando, ao mesmo tempo, os membros de grupos considerados mais elevados de se misturarem com outros de mais baixo estatuto.

Contudo, as expectativas de um indivíduo na melhoria da sua posição, numa dada situação social, podem levá-lo a abandonar o seu grupo, deslocando-se para outro que esteja mais de acordo com as suas aspirações. Esta situação é possível devido à «flexibilidade e permeabilidade do sistema que permite um movimento inteiramente livre dum grupo para outro das unidades individuais que o compõem» (Tajfel, 1983; 280). Neste caso, está-se perante uma situação de percepção de «mobilidade social».

No entanto, quando o indivíduo sente e crê que lhe é impossível deslocar-se do seu próprio grupo para outro, a fim de melhorar ou mudar a sua posição ou condições de vida, a única saída possível é tentar, em conjunto com o seu grupo como um todo e enquanto membro desse grupo, alterar as condições existentes através da «mudança social». Esta tornar-se-á mais propícia em momentos de instabilidade do sistema, quando as dicotomias sociais são claras e impenetráveis e quando o conflito de interesses entre os grupos é intenso e explícito.

A análise que Tajfel faz do comportamento intergrupo procura, assim, descentrar a ênfase posta nos processos psicológicos responsáveis pelo preconceito e pela discriminação e na atribuição a estes das causas desse comportamento para, antes, os incluir na «natureza dos 'sintomas' socialmente partilhados de determinadas estruturas psicológicas sociais de relações intergrupo», num determinado contexto social (Tajfel, 1983; 286).

As considerações anteriores evidenciaram o enorme significado que o grupo tem para o indivíduo e como ele contribui para a sua própria autodefinição e auto-imagem. A pertença de um indivíduo a numerosos grupos sociais resulta da equivalência das suas acções, intenções e sistemas de crenças, num processo que Tajfel (1983; 289-290) denomina de «categorização social», onde a distinção entre o grupo próprio do indivíduo e os grupos alheios se faz por comparação ou por contraste com ele, pela aquisição de diferenças de valor resultantes dos processos gerais de

socialização, tornando-se num dos pilares cognitivos e comportamentais do etnocentrismo.

Assim, a *identidade social* é definida por Tajfel (1983; 290-291) «como aquela 'parcela' do autoconceito dum indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença», sem incluir a imagem e o conceito que cada indivíduo tem de si próprio. Deste modo, a categorização social constitui «um sistema de orientação que ajuda à criar e a definir o lugar do indivíduo na sociedade» (*ob. cit.*), lugar esse que cada um procurará, sobretudo, através de comparações baseadas na pertença dum indivíduo a um grupo social concreto e que atingirão todo o seu significado quando forem percépcionadas diferenças valorativas em relação a outros grupos. Então, a pertença ao grupo preservará a identidade social positiva do indivíduo.

3.2.3- Estudos no paradigma do grupo mínimo

Se, ao nível dos juízos, os estudos (Billig e Tajfel, 1973; Tajfel e Billig, 1974) mostraram que a categorização provocava uma diferenciação entre as categorias sociais, traduzida numa avaliação positiva da categoria de pertença em detrimento da outra, tornava-se necessário analisar se a categorização também se traduzia em discriminação intergrupar, ou seja, num comportamento de favoritismo pelo grupo de pertença em detrimento do grupo dos outros⁶.

Foi este objectivo que orientou a construção do chamado paradigma dos «grupos mínimos», que se integrava num projecto de investigação sobre as condições de emergência da discriminação intergrupos. Através dele, Tajfel estudou as condições mínimas do efeito da categorização, que permitem ao indivíduo discriminar, através do seu comportamento, o grupo próprio do grupo alheio. Para as criar, eliminou, nas suas experiências,

⁶ Dois estudos de Billig e Tajfel (1973) revelaram o favoritismo do grupo próprio nas duas condições de categorização, mas não nas condições de não categorização. Em estudo posterior, Tajfel e Billig (1974) familiarizaram um grupo de sujeitos com um conjunto experimental anterior ao próprio estudo, mas, contrariamente às suas

todas as variáveis conducentes ao favoritismo do grupo próprio ou à discriminação do grupo alheio, tais como: o conhecimento directo, o conflito de interesses, a hostilidade prévia e as ligações entre as respostas dos sujeitos e o seu auto-interesse.

A experiência caracteriza-se, fundamentalmente, pela criação de uma situação «socialmente vazia» (como lhe chama Amâncio, 1993), a fim de isolar a categorização, enquanto condição mínima da emergência da discriminação intergrupos. Assim, os sujeitos pertenciam todos ao mesmo sexo e à mesma faixa etária, não mantinham interacção entre si em nenhuma das fases da experiência, a categorização era induzida através de um critério inteiramente abstracto e sem qualquer significado (uma vez que não havia conteúdos associados aos dois grupos), as variáveis dependentes utilizadas proporcionavam várias possibilidades de resposta libertas de qualquer pressão exterior.

Na primeira parte da experiência, Tajfel (1983) convidou os sujeitos a manifestarem a sua preferência estética por uma de duas obras, apresentadas numa série de diapositivos, da autoria de dois pintores abstractos - Klee e Kandinsky. Em seguida, foram informados de que seriam repartidos em dois grupos, em função das suas preferências pela obra de Klee ou de Kandinsky, mas o que na realidade aconteceu foi a distribuição aleatória dos sujeitos em dois grupos. Na segunda parte da experiência, foi-lhes pedido que colaborassem num estudo sobre os processos de tomada de decisões. Para isso, foi-lhes entregue um caderno em cuja primeira página se assinalava o nome do pintor, supostamente preferido pelo sujeito, para designar o seu grupo de pertença. Trabalhando separadamente, em cabines individuais, cada sujeito teve de repartir entre o seu grupo de pertença (designado por um número) e um membro do outro grupo (também designado por um número) um valor em dinheiro, apresentado em cada folha, por uma matriz de números. Os implicados na experimentação conheciam, assim, o seu próprio grupo de pertença (preferência por um ou outro pintor) e o grupo de pertença daqueles com quem estavam a dividir o

expectativas, os presumíveis sujeitos menos ansiosos discriminaram mais que os sujeitos não familiarizados.

dinheiro, mas estes eram designados por números de código e a sua identidade individual era desconhecida.

A análise dos resultados salientou uma resposta de autofavoritismo absoluto dos sujeitos pertencentes ao grupo que atribuía as recompensas monetárias. Este efeito discriminatório do outro grupo, associado ao favoritismo pelo grupo próprio, surgia, assim, num contexto explicativo completamente novo, uma vez que se tinha eliminado a interação entre os sujeitos (antes ou durante a experiência), a indução de competição (que eliminava a possibilidade de conflito) e, por outro lado, não era a noção de destino comum que permitia explicar os resultados.

Num primeiro momento, Tajfel atribui a explicação dos resultados a uma norma de etnocentrismo para, posteriormente, estabelecer uma ligação entre a categorização social e a identidade social. Ou seja, dado que a identidade social está associada ao conhecimento de pertença, evocado pela categorização, o significado emocional e avaliativo que resulta dessa pertença exprimir-se-ia no favoritismo pelo grupo próprio em detrimento do outro grupo.

Esta ligação entre categorização social e identidade social ver-se-á completada com a articulação à teoria da comparação social (desenvolvida por Festinger, 1954). Contudo, enquanto Festinger a desenvolveu a nível interindividual, Tajfel transpô-la-á para o domínio das relações intergrupais, considerando que os grupos sociais só podem contribuir para uma identidade social positiva dos seus membros na medida em que se distinguem positivamente de outros grupos.

3.3 - Teoria da Identidade Social

Esta teoria assenta em três conceitos fundamentais: *categorização social, identidade social e comparação social*.

A *categorização social* diz respeito à organização e configuração do sistema social em termos de grupos sociais, categorias essas que não resultam de produtos cognitivos pessoais, mas sim da «redescoberta» que cada indivíduo faz das categorizações sociais encaixadas em amplos valores culturais (Marques e Oliveira, 1988; 312).

Por sua vez, a *identidade social* é o conjunto de atributos, deduzidos da pertença a várias categorias, que o indivíduo usa para se definir socialmente, conjuntamente com o valor emocional e o significado avaliativo associados a essas múltiplas pertenças.

Por último, a *comparação social* é o processo pelo qual qualquer configuração de atributos pode adquirir significado. Isto significa que nenhum grupo existe num vázio social e que o valor de qualquer característica (como, por exemplo, a riqueza, o estatuto social, a cor da pele) está dependente das diferenças observadas no conjunto de atributos de outros grupos. A finalidade desta comparação é estabelecer uma distinção positiva para cada grupo, contribuindo, assim, para uma identidade social positiva dos seus membros.

Concebido o processo de categorização social como ocorrendo num complexo sistema de natureza hierárquica e envolvendo múltiplas identificações que os indivíduos usam para se definirem, em contextos sociais específicos, «a identidade social é conceptualizada como um sistema hierárquico de múltiplas identificações com diversos níveis de inclusão (Kramer e Brewer, 1984), complexidade e etnocentrismo (Brewer e Lui, 1984), concretização (Cantor e Mischell, 1979; Lingle, Altom e Medlin, 1984) e lealdade ou confiança despersonalizada (Kramer e Brewer, 1984; Messick e Brewer, 1983)», como referem Marques e Oliveira (1988; 312).

Como consequência, os estereótipos resultam directamente do processo de aceitação ou rejeição das identificações sociais, partilhando traços básicos e origens sociais cognitivas comuns, pelo que são definidos como estruturas do conhecimento que sintetizam o que sabemos sobre grupos sociais específicos, em paralelo com o seu significado avaliativo ou esquema de afectos. A partir deste ponto de vista teórico, Marques e Oliveira (*ob. cit.*) definem o construto da identidade social como a soma de auto-estereótipos mantidos pelos actores sociais.

Nos estudos efectuados por Tajfel, no paradigma do grupo mínimo, verificara-se que a categorização social de pessoas em grupos distintos produzira um comportamento intergrupo que favorecia os membros do grupo próprio (ou *in* - grupo) em relação aos que pertenciam a grupos alheios (ou

out - grupo). Parecia, pois, que a consciência de pertencer a um grupo diferente de outro era razão suficiente para, em certas condições, desencadear processos de discriminação e competição intergrupais.

Estes resultados levaram Tajfel, conjuntamente com Turner, a argumentar que a categorização social de sujeitos, neste paradigma mínimo, criara uma identidade social nos mesmos. Ou seja, as comparações sociais entre grupos, que são relevantes para uma avaliação da identidade social do indivíduo, produzem pressões para que a diferenciação intergrupais alcance uma auto-avaliação positiva em termos dessa identidade. Os indivíduos não só se definem, mas também se avaliam em termos das suas pertenças ao grupo; procuram estabelecer diferenças positivamente válidas entre o seu grupo próprio e os alheios para manterem e realçarem a sua auto-estima como membros do grupo. Assim, tendem a definir positivamente o grupo próprio, a fim de se avaliarem também positivamente, surgindo a auto-estima positiva associada a uma identidade social relevante.

Deste modo, já não se poderá afirmar que os membros de grupos de baixo estatuto são mais discriminadores ou etnocêntricos (acentuação das diferenças) do que os membros de grupos de mais alto estatuto, nem tão pouco que as pessoas mostrarão maior discriminação quanto mais se identificarem com o seu próprio grupo.

Para Tajfel e Turner (Turner, 1999; 9), «o carácter das atitudes e das acções intergrupais é prognosticado por uma interacção entre a necessidade de identidade social positiva e a definição, percepção e compreensão colectiva, pelos membros do grupo da estrutura social das relações intergrupais». Consequentemente, os grupos adoptarão estratégias diferentes para obterem uma identidade social positiva como uma função de uma interacção entre o seu estatuto (alto ou baixo), as suas crenças sobre a natureza das fronteiras do grupo, a intensidade da identificação com o grupo próprio (*in* -grupo) e as suas ideologias colectivas e crenças partilhadas sobre a natureza do sistema social e as diferenças intergrupais de estatuto, poder e riqueza.

Assim, dependendo da permeabilidade ou não das fronteiras e da legitimidade ou não do estatuto de relações, os membros de grupos de baixo

estatuto poderão adoptar uma estratégia de mobilidade individual ou de criatividade social ou, ainda, de competição social, colectiva, etnocêntrica. Do mesmo modo, os membros de grupos de alto estatuto poderão ser extremamente discriminadores e etnocêntricos em situações em que sintam a legitimidade da sua superioridade ameaçada pelo(s) grupo(s) de baixo estatuto.

Em síntese, Tajfel e Turner acentuam a importância de uma identidade social positiva dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo relativamente ao(s) grupo(s) alheio(s). O comportamento do grupo produzido pela categorização social resulta, assim, discriminatório, devido a uma necessidade de auto-estima positiva. A discriminação ou o favoritismo do grupo próprio representam, então, uma tentativa para alcançar uma distinção positiva.

3.4 - Teoria da Autocategorização

Turner desenvolve esta sua teoria a partir da distinção entre «identidade social» (categorias sociais) e «identidade pessoal» (atributos pessoais), ressaltando o facto de a identidade social, por vezes, poder excluir a identidade pessoal, num processo em que a autocategorização conduziria ao auto-estereótipo e à despersonalização da autopercepção.

Este autor refere-se à *identidade social* como autodescrições relacionadas com a pertença formal e informal ao grupo (tal como o sexo, a nacionalidade, a ocupação, a religião, etc.), definindo-a como a síntese total de identificações sociais de uma pessoa, representando categorias sociais significantes para o autoconceito. Por sua vez, a *identidade pessoal* é referida como autodescrições que são mais pessoais na natureza, reflectindo traços de personalidade e outras diferenças individuais, atributos específicos do indivíduo (tais como sentimentos de competência, características corporais, interesses intelectuais, gostos, outros interesses, etc.) (Turner, 1984).

A identidade pessoal remete, assim, para autocategorias que definem o indivíduo como uma pessoa única, em termos das suas diferenças individuais relativamente a outras pessoas, enquanto a identidade social

implica categorizações sociais de si e de outros, autocategorias que definem o indivíduo em termos das suas semelhanças partilhadas com membros de determinadas categorias sociais em contraste com outras categorias sociais (Turner, 1999).

Procurando, ainda, uma explicação para os resultados obtidos por Tajfel nas experiências dos «grupos mínimos», Turner (1975) introduz uma alteração nos procedimentos que consiste na possibilidade de os sujeitos atribuírem pontos não só a outros, mas também a si próprios. Os resultados mostraram, de novo, o favoritismo pelo grupo próprio e a discriminação intergrupos, em situações de categorização, independentemente de os pontos das matrizes terem ou não valor monetário. Contudo, em situação de inexistência de categorização ou se os sujeitos começaram por fazer escolhas entre si próprios e outros, o autofavoritismo substituiu o favoritismo pelo grupo próprio e a discriminação intergrupar deu lugar à discriminação individual.

Estes resultados puseram em evidência o efeito da competição social por uma identidade pessoal positiva que explicaria, segundo Turner, os resultados obtidos por Tajfel nas experiências dos «grupos mínimos». Assim, os processos intergrupais de categorização e comparações sociais passam a ser regulados por uma motivação, tornando-se o próprio grupo de pertença uma entidade temporária e arbitrária, servindo de mero substituto funcional à satisfação da necessidade de um *self* positivamente distintivo.

Argumenta o autor (Turner, 1999) que, quando as pessoas se definem em termos de membros de uma categoria social partilhada, estão a acentuar as similaridades intragrupais e as diferenças intergrupais, contrastando os membros do grupo próprio com os do grupo alheio. O grupo torna-se uma realidade psicológica e não uma mera etiqueta conveniente para descrever o resultado de processos e relações pessoais. A identidade social é reconceptualizada como o processo que transforma o comportamento interpessoal em comportamento intergrupo. Desta forma, a identidade social torna-se muito mais saliente do que a identidade pessoal e as pessoas vêm-se menos como indivíduos e mais como representantes semelhantes e protótipos da sua categoria grupo-próprio. Ou seja, o comportamento

individual transforma-se em colectivo, «a identidade social é por vezes capaz de funcionar para a exclusão relativa da identidade pessoal» (*ob. cit.*; 11).

Por isso, a identidade social partilhada tenderá a produzir uma orientação mútua de atracção, cooperação e influência, entre os membros do *in-grupo*, que reagirão e actuarão não como indivíduos, mas, sim, como membros de uma categoria social comum. Assim, o grupo determina e muda qualitativamente as atitudes e os comportamentos das pessoas em relação aos outros.

Esta reinterpretação da «identidade pessoal» e da «identidade social» questiona, por conseguinte, o *continuum* bipolar entre as duas, defendido por Tajfel, substituindo-o pela noção de que representam diferentes níveis de auto-categorização, sendo a saliência relativa dos diferentes níveis desta última, numa situação específica, que determinará o grau de personalização ou despersonalização da autopercepção e a forma de comportamento que irá expressar as diferenças individuais ou as semelhanças colectivas. Da mesma maneira, os indivíduos podem ser categorizados de modo diferente, consoante o contexto, sem mudarem as suas próprias posições.

Em síntese, as principais ideias desta teoria acentuam que:

1 - O nível e a forma de identidade usados por cada indivíduo, para se representar a si e aos outros, dependem das razões, valores, expectativas e conhecimentos pessoais, assim como do contexto social.

2 - A saliência de uma identidade social partilhada conduz à despersonalização da autopercepção.

3 - A despersonalização produz comportamento grupal.

A «identidade social» não pode, pois, ser vista como identidade pessoal reflectida na interacção colectiva. Ela é uma identidade subjectiva colectiva que inclui outros, definidos como membros do *in-grupo*. Para Turner (1999), as identidades sociais e outras autocategorias derivam de um processo activo de julgamento e inferência significativos, resultado de uma interacção entre causas, expectativas, conhecimento e realidade. O grupo é, ao mesmo tempo, uma realidade social e um processo psicológico, com determinações recíprocas constantes entre os dois.

4 - ATITUDES INTERGRUPAIS: ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

Durante muitos anos, o *ensinar* dominou os sistemas educativos, mas os *novos tempos* colocaram o processo educativo na relação *ensinar/aprender*. Ensina-se e aprende-se com o outro, que é sempre diferente e único, privilegiando-se, deste modo, a comunicação interpessoal. Comunicação esta que se torna, muitas vezes, um monólogo do professor para o aluno, quando a diversidade cultural matiza as salas de aula, tornando as mensagens códigos cuja *chave de acesso* é desconhecida dos destinatários, ou da maioria deles. Mensagens cuja difícil descodificação impede, por vezes, a relação e provoca incompreensões, frustrações e conflitos.

Com estes sentimentos negativos não se pode ensinar, nem se pode aprender e é, aqui, que reside o grande desafio que se coloca aos professores: ajudarem todos os seus alunos a desenvolverem as suas capacidades, não utilizando a diferença cultural como um obstáculo, mas, antes, como um importante recurso de aprendizagem, para si e para toda a classe. Contudo, é, igualmente, necessário que os docentes conheçam a problemática das relações intergrupais, assim como as consequentes influências de estas na comunicação intercultural e, por conseguinte, na relação pedagógica.

4.1 - O que são *estereótipos* e *preconceitos*

Os *estereótipos* são frequentemente vistos como «crenças que suportam as atitudes preconceituosas» (Brewer e Crano, 1994; 464).

Estas crenças generalizadas sobre as características e comportamentos de um grupo, tomado como um todo, são, por vezes, conceptualizadas a partir da imagem que se cria de um membro típico de um grupo ou de traços que são percebidos como sendo mais comuns a uma categoria social do que a outra.

O estudo clássico sobre estereótipos nacionais, realizado por Katz e Braly (1933), questionando estudantes universitários americanos sobre os traços «típicos» de membros de determinados grupos raciais e étnicos,

verificou, por exemplo, que os alemães eram caracterizados como «científicos» e «trabalhadores», os turcos como «cruéis» e «religiosos», os judeus como «astutos» e «interesseiros», em resultado desses traços percebidos como mais comuns a um grupo. Este estudo permitiu considerar, durante anos, os estereótipos como atributos conferidos pelos indivíduos a outros indivíduos.

Tratava-se de um posicionamento resultante das noções socialmente derivadas, partilhadas, aceites e conflituantes sobre as condutas adequadas que Allport e Tajfel irão revolucionar, ao considerarem o preconceito e os estereótipos como mecanismos adaptativos e ao analisarem os aspectos cognitivos dos mesmos.

Será Tajfel quem chamará a atenção para o facto de, em termos de definição e de processo cognitivo, os estereótipos não constituírem esquemas diferentes de outras categorias, tais como objectos, acções e situações. Todas as pessoas possuem pré-conceitos, mas o que essencialmente distingue os esquemas categoriais sociais de outros é o conteúdo emotivo associado às percepções individuais dos grupos sociais, como já anteriormente se referiu.

Estes esquemas sociais raramente são neutrais, encontrando-se carregados de reacções emotivas de teor positivo ou negativo. E são estas reacções afectivas positivas ou negativas, em relação a um grupo como um todo, que constituem o *preconceito*, que é definido por Sears *et al.* (1988; 413) como «as percepções tidas pelas pessoas de outros indivíduos e grupos e as suas atitudes e comportamentos em relação a eles».

Contudo, o termo é sobretudo utilizado para referir avaliações negativas feitas a grupos diferentes daquele a que se pertence. A investigação desenvolvida pela Psicologia Social tem conferido realce a uma definição mais estreita de preconceito, entendido como um sentimento negativo dirigido a todos os membros de uma categoria social específica, com grande efeito, essencialmente, sobre membros de grupos minoritários.

Segundo Giddens (1993), o preconceito envolve manter ideias préconcebidas sobre um indivíduo ou um grupo, muitas vezes baseadas mais no boato do que na evidência directa, ideias essas que são resistentes

à mudança, mesmo face a nova informação. O preconceito opera, principalmente, através do uso do pensamento estereotipado, que se pode apresentar inofensivo quando é «neutral» em termos de conteúdo emocional e quando está distante dos interesses dos indivíduos. Mas, quando os estereótipos se associam à ansiedade ou ao medo, provocam atitudes de hostilidade ou de ódio, relativamente ao grupo em questão. Assim, uma pessoa branca pode acreditar que todos os Negros são «preguiçosos» e «estúpidos» e usar esta crença para justificar atitudes de desprezo em relação aos mesmos.

O estereótipo está intimamente ligado ao mecanismo psicológico de mudança em que os sentimentos de hostilidade se projectam em *bodes expiatórios*, a maior parte das vezes recaindo sobre grupos étnicos e desfavorecidos, a quem é atribuída a causa das frustrações que se sentem e das incertezas que se vivem. Como referira Allport (1954), os indivíduos não são capazes de se responsabilizarem pelos seus infortúnios e, em consequência, projectam nos outros essa responsabilidade, atacando aqueles que, pensam, estão a «ofender». Os grupos minoritários são alvo de agressão deslocada e contida, servindo como bodes expiatórios perante situações de frustração pessoal, motivadas por insegurança económica ou outra.¹ Incapazes de uma agressão directa ao que consideram ser a fonte da frustração, as pessoas tomam como alvo os grupos desfavorecidos ou estigmatizados. Estes passam a ser considerados como bodes expiatórios, como origem dos males que afectam essas pessoas, nascendo, assim, perante a frustração, a agressão deslocada. Como afirma Marques (1995; 51), «uma das características mais importantes do mecanismo de produção de um bode expiatório e, conseqüentemente, da produção e reprodução dos preconceitos, é o facto de o grupo racizante não ser capaz de analisar e processar a totalidade dos factores da sua decadência, da crise em que vive, ou do sentido da mudança a que assiste. Estes dependem de uma causalidade complexa que o transcende, e é a o Outro próximo e diferente, que é imputada a culpa».

¹ Também Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939) defenderam a mesma posição.

O preconceito implica, assim, «uma atitude a favor ou contra, a atribuição de um valor positivo ou negativo, um componente afectivo, ou sentimento, (...) a prontidão para traduzir em acção os juízos ou sentimentos vividos, para nos comportarmos duma forma que reflecte a nossa aceitação ou rejeição dos outros» (Klineberg, 1968; 439).

Estereótipos e preconceito estão, portanto, fortemente ligados, mas nem sempre os traços estereotipados atribuídos a um grupo social correspondem a atitudes negativas em relação a ele.

4.2 – Contribuições teóricas para a compreensão do *preconceito*

4.2.1 - *Teoria dos processos cognitivos*

Allport (1954) defendeu que os estereótipos e o preconceito têm as suas raízes em processos cognitivos associados à categorização. As categorias surgiam como necessárias para organizar e dar sentido ao meio físico e social. Reconheceu, no entanto, que as categorias sociais se tornavam problemáticas devido à tendência para sobre-simplificar generalizações e resistir a informação que complicasse as distinções categóricas.

O papel dos processos de categorização na percepção social foram também enfatizados por Tajfel (*acentuação das diferenças*), que ajudou a explicar a formação e a manutenção dos estereótipos sociais, reforçando a ideia de que, quando as pessoas agrupam objectos em categorias separadas, utilizando um processo de assimilação e de contraste, estão a *acentuar* não só as semelhanças, mas também as diferenças. O resultado daí decorrente é um aumento na homogeneidade percebida no interior da categoria e a distinção entre categorias, pelo que os indivíduos se avaliam em relação às suas pertenças de grupo estabelecendo diferenças positivamente válidas entre o seu grupo próprio e o(s) alheio(s), a fim de preservarem e acentuarem a sua auto-estima como membros do grupo.

Pelo mesmo processo, os membros de um grupo social são percebidos como tendo atitudes semelhantes e sendo diferentes de membros de outros grupos, mesmo que as atribuições do grupo sejam arbitrarias. Quanto maior for a saliência na distinção entre categorias

menos se apercebem as diferenças individuais no interior da categoria e maior será a tendência para ver cada grupo como uma unidade única e homogénea.

Os estereótipos podem ser adquiridos de diferentes maneiras, por exemplo, a partir de uma associação feita entre uma categoria social e membros particularmente distintos dessa categoria. Neste caso, está-se perante uma *correlação ilusória* que Hamilton e Gifford (1976; 392) definem como «uma falsa inferência sobre a relação entre duas categorias de acontecimentos que, na realidade, não estão relacionadas ou que podem relacionar-se mas num âmbito menor do que o verificado».

Na experimentação realizada por estes dois autores, foram apresentadas aos participantes trinta e nove frases descrevendo, cada uma, o comportamento - desejável ou indesejável - de uma pessoa, citada pelo nome e pela sua pertença a um de dois grupos (ex. Paulo, membro do grupo A, limpou...). Vinte e seis pessoas foram identificadas como membros do grupo A e só treze como membros do grupo B, pelo que o grupo A constituía o dobro do B. Os comportamentos desejáveis eram mais frequentes que os indesejáveis, mas ambos se encontravam proporcionalmente distribuídos pelos grupos A e B. Depois de os participantes terem lido todas as frases, apresentadas aleatoriamente, foi-lhes pedido que fizessem uma estimativa do número de comportamentos desejáveis e indesejáveis realizados pelos membros de cada um dos dois grupos. Os resultados mostraram que a frequência de ambos os comportamentos, no grupo A, era o dobro da do grupo B², ocorrendo, ainda, no interior de cada grupo, dois terços de comportamentos desejáveis e um terço de indesejáveis. Contudo, no grupo B, o número de elementos e a realização de comportamentos indesejáveis tornavam-se distintivos por serem relativamente pouco frequentes. Verificou-se, assim, uma sobrestima da frequência de comportamentos indesejáveis por parte dos membros do grupo minoritário, pelo que, devido a esta sobrestima, a proporção de comportamentos negativos foi percebida como

² Comportamentos desejáveis: 18 (17.1) no grupo A e 9 (7.3) no grupo B.
Comportamentos indesejáveis: 8 (8.9) no grupo A e 4 (5.7) no grupo B.

sendo proporcionalmente mais elevada entre os membros do grupo B do que entre os do grupo A, dando origem a uma *correlação ilusória*.

Com efeito, casos distintivos influenciam muitas vezes a percepção pessoal do conjunto, do grupo, passando o distintivo a constituir o padrão. Este facto é visível na valorização que se tende a fazer dos africanos como atletas, uma vez que a saliência de algumas figuras desportivas afro-americanas conduz a uma sobre-estima quer da proporção dos que são atletas, quer das qualidades físicas que se lhes atribuem para a prática do desporto. Talvez se encontre também aqui a justificação para a opinião dos professores sobre as aptidões físicas dos alunos de origem africana para a disciplina de Educação Física...

Mediante um processo de categorização, os indivíduos incluem os outros em grupos (raça, género/sexo, idade...), o que se, por um lado, lhes facilita a obtenção de informação sobre eles, por outro lado esbate as distinções entre membros de um grupo particular. Com frequência, a categorização baseia-se em traços salientes, tais como a cor da pele, o género... Esta saliência vai acentuar as diferenças entre indivíduos, distinguindo os membros do grupo próprio dos do grupo alheio.

Deste modo, os estereótipos são consequências quer da correlação ilusória, quer da categorização.

Sendo os estereótipos concebidos como estruturas cognitivas, tal como referem Sears *et al.* (1988), podem ser pensados como *esquemas* contendo um conjunto de expectativas em relação a um grupo social. Por isso, toda a nova informação inconsistente com esses esquemas tenderá a ser rejeitada, assim como as novas atribuições que serão explicadas como devidas a uma situação determinada e não à pessoa em si.

Estes esquemas sobre o comportamento de um grupo podem também produzir estereótipos que confirmem o comportamento já esperado da parte de membros de grupos alheios, pelo que um estereótipo se pode tornar numa *profecia autoconfirmatória*, designada por Merton (1948) - autor do termo - como um processo que envolve duas fases: 1) a definição, pelo indivíduo, de uma situação incorrecta; 2) as acções subsequentes do mesmo indivíduo tornando realidade aquilo que fora incorrectamente

definido. Deste modo, os estereótipos influenciam não só a maneira própria de pensar, mas também o comportamento das «vítimas» quando interagem, acabando estas por exibí-los.

Esta confirmação está muito presente na sala de aula quando os alunos se comportam de acordo com as expectativas dos seus professores, como o demonstram os estudos de Rosenthal e Jacobson (1968), traduzido no *efeito de Pigmalião*.

Quando aplicada aos estereótipos, a profecia autoconfirmatória envolve quatro etapas, na perspectiva de Sears *et al.* (1988): 1) um estereótipo (expectativa) sobre o modo como o outro se comportará; 2) uma mudança no comportamento estereotipado do portador; que 3) produz uma mudança no comportamento da pessoa alvo; 4) a percepção do comportamento da pessoa alvo confirmando o estereótipo, que é uma resposta para o comportamento do próprio portador.

4.2.2-Teoria da Identidade Social

A categorização, por parte dos indivíduos, do seu mundo social em grupo próprio e grupo alheio, o modo como eles avaliam o seu grupo próprio relativamente aos outros grupos e o sentido de auto-estima que retiram da sua identificação com o grupo de pertença, constituem elementos fundamentais para a compreensão do aparecimento do preconceito, na perspectiva da teoria da identidade social.

As categorias sociais incluem uma distinção fundamental entre os grupos a que cada um pertence (grupos próprios) e os grupos a que se não pertence (grupos alheios). Daí que, consoante o género, a etnicidade, a profissão, etc., os indivíduos reconheçam o seu grupo de pertença como oposto aos outros, diferente em género, etnicidade, profissão, etc. Esta distinção entre o «nós» e os «outros» apresenta consequências emotivas muito fortes.

A distinção entre grupo próprio e grupo alheio faz-se através do *favorecimento* do primeiro, o que, relativamente às categorias sociais, leva a uma acentuação das diferenças entre categorias, realçada quando o grupo próprio pode ser avaliado positivamente e o grupo alheio negativamente.

Esta acentuação pode levar, ainda, a um exagero das diferenças entre grupos, sobretudo nos traços em que o grupo próprio é visto como superior ao grupo alheio.

É com base nesta distinção que se acredita que aquilo que o grupo próprio pensa e realiza é bom e moralmente correcto, construindo-se, assim, as bases para o etnocentrismo. E, mesmo quando surgem comportamentos indesejáveis no grupo próprio, eles são, muitas vezes, desvalorizados, atribuindo-se a factores externos as causas para o surgimento dos mesmos, sendo o inverso válido para os grupos alheios (comportamentos desejáveis são atribuídos a factores externos e os indesejáveis a factores internos). Esta tendência permite, deste modo, manter imagens favoráveis do grupo próprio e estereótipos desfavoráveis do grupo alheio, mesmo perante um comportamento contraditório.

Esta tendência de favorecimento do grupo próprio conduz à valorização de tudo o que dele emana e à desvalorização do que provém do grupo alheio, não tomando em conta a qualidade dos produtos oriundos deste último³.

Neste favorecimento do grupo próprio, os indivíduos assumem que os membros do seu grupo próprio são mais competentes, capacitados e aptos que os membros do grupo alheio, reforçando ainda mais esta tendência quando os seus membros se diferenciam, também, em estatuto e poder.

Para além desta tendência de favorecimento do grupo próprio, há que ter igualmente em conta uma outra tendência: a de apreender, de um modo mais homogêneo - *homogeneidade* -, as categorias relativas ao grupo alheio, prestando, portanto, mais atenção às variações dentro do grupo próprio do que dentro do grupo alheio, ou seja, todos os membros de uma categoria grupo alheio são vistos como iguais. Presta-se, conseqüentemente, mais atenção às diferenças que ocorrem dentro do grupo próprio do que às que acontecem no grupo alheio. Esta situação dá

³ Uma experimentação realizada por Mackie, Worth e Asuncion (1990) e citada por Brewer e Crano (1994) vem prová-lo: uma mesma mensagem emitida por um membro do grupo alheio foi rejeitada, enquanto a emitida pelo membro do grupo próprio recebeu a adesão dos seus pares do grupo de pertença.

origem a uma percepção da actuação dos membros do grupo alheio como um todo homogéneo, mesmo que isso não aconteça na realidade (Brewer e Crano, 1994).

Neste favorecimento e nesta homogeneidade do grupo próprio não é, por conseguinte, o auto-interesse que está em jogo, mas sim a auto-estima, isto é, a necessidade de uma *identidade social positiva*, como referenciaram Tajfel e Turner. Esta é ganha, em parte, pelos indivíduos quando se identificam com grupos sociais a que pertencem. Assim, os membros de um grupo próprio sentem-se motivados para alcançarem uma distinção positiva entre o seu grupo de pertença e o grupo alheio, pelo que se considerarão diferentes e melhores que os outros. Este sentimento de diferença e de qualidade reforçará, por consequência, a sua identidade social positiva.

Luhtanen e Crocker (1992) chamam-lhe *auto-estima colectiva*, referindo que os indivíduos com um forte sentido de auto-estima colectiva estão particularmente aptos para reagirem a ameaças que surjam ao estatuto do seu grupo próprio, discriminando, para isso, os grupos alheios.

Referem Brewer e Crano (1994) que, de um modo geral, os indivíduos se identificam mais fortemente com grupos que são bem sucedidos e que possuem um estatuto elevado, sobretudo quando este último constitui uma minoria distante.

Esta necessidade de reforçar a pertença ao grupo próprio pode surgir, ainda, como consequência do facto de se ter verificado que outros não partilham das mesmas crenças e dos mesmos valores. Deste modo, tem lugar uma rejeição dos grupos alheios porque são possuidores de crenças e de valores diferentes. Criam-se estereótipos sobre os outros porque o grupo próprio possui valores e opiniões mais válidos, mais «importantes».

Por outro lado, há que assinalar, também, que a identidade social de um grupo pode ver-se reforçada quando o grupo é ameaçado ou estigmatizado.

Na verdade, já Sherif (1967), na sua *teoria do conflito de grupo*, definira o preconceito em função da ameaça sentida em relação a um grupo ou aos seus membros. Esta ameaça surge sempre que os interesses pessoais

são postos em risco ou dois grupos competem por recursos que são escassos, criando-se um sentimento subjectivo de se julgar mais intensamente privado de algo que outra pessoa ou grupo. Com este sentimento, os membros de um grupo acreditam que as suas próprias vidas são ou poderão vir a ser prejudicadas por um determinado grupo alvo, e, por isso, atribuirão a culpa a esse mesmo grupo.

Recentes estudos de Branscombe *et al.* (1999) apresentam uma *taxonomia da ameaça* (categorização; distinção; valor - competência e moralidade; aceitação), relevante para a compreensão das reacções e comportamentos psicológicos, em contextos intergrupais, distinguindo as respostas dadas, por altos e baixos identificadores com o grupo próprio, a diferentes formas de ameaça. Contudo, os autores consideram ser necessário, ainda, avaliar a importância da variação, em contexto, conteúdo e compromisso, das diferentes classes de ameaça definidas.

Do ponto de vista da *teoria da autocategorização* (Turner, 1999), os estereótipos são entendidos como julgamentos sociais categóricos, percepções de pessoas em termos da sua pertença ao grupo. Representam categorizações ao nível da identidade social, definindo os indivíduos em termos das características do grupo como um todo, no contexto de relações intra e intergrupais. Considerados como fluidos, variáveis e dependentes do contexto, os estereótipos não resultarão, pois, de estruturas cognitivas, mas, antes, terão de ser entendidos como o produto de um processo dinâmico de juízos sociais e de inferências significativas que explicam, descrevem e justificam as relações intergrupais. Como toda a percepção, variam com as expectativas, necessidades, valores e propósitos do observador. Para Turner, a compreensão da estereotipia passa por:

- 1 - Um entendimento dos estereótipos não como representações mentais fixas, mas como categorizações sociais fluidas, julgamentos contextualizados.

- 2 - Um entendimento da percepção social categórica como um processo básico, normal e adaptativo da vida de grupo, que não assenta na

distorção cognitiva do eu e no preconceito, mas que é, sobretudo, uma autêntica expressão do eu/*self*.

3 - Não a considerar uma sobre-simplificação, que resultaria da limitada capacidade de processar informação, por parte das pessoas, para a explicarem. Pelo contrário, a estereotipia deve ser entendida como um enriquecimento da percepção social que permite ver os dois lados da vida e da sociabilidade humanas.

4 - Não considerar os processos de categorização como funcionando num vazio social, nos espíritos de observadores isolados e sociais. Para Turner, a actividade cognitiva individual é sempre mediada pelo contexto social no interior do qual tem lugar.

4.2.3 - *Factores da personalidade*

Para além dos aspectos desenvolvidos pelas teorias dos processos cognitivos e da identidade social, outro elemento que contribui para o surgimento de estereótipos e preconceito, na relação entre grupos, está associado a *factores da personalidade*. Estes, conjuntamente com a *socialização*, constituem, segundo alguns psicólogos sociais, os elementos mais importantes para a compreensão do preconceito a nível individual. Reconhece-se, deste modo, que os factores cognitivos, só por si, não são suficientes para calcular as emoções extremas que se manifestam em expressões de preconceito e estereótipo.

Allport (1954) sustentara já que alguns indivíduos estariam mais predispostos para manifestarem atitudes preconceituosas do que outros, exibindo mesmo um ódio generalizado em relação a todos os grupos alheios. Esta sua opinião apoiava-se num estudo efectuado por Hartley (1946), que correlacionara as atitudes negativas manifestadas por indivíduos acerca de membros de diferentes países e grupos étnicos conhecidos com grupos alheios apresentados ficticiamente, onde a negatividade igualmente se manifestava.

Com efeito, a teoria da *personalidade autoritária*⁴ defende que o preconceito é a manifestação de um sistema geral de crenças com origem em práticas infantis punitivas e tirânicas. A criança, incapaz de expressar ressentimentos directamente contra figuras autoritárias poderosas, desenvolveria crenças ego-defensivas (conservadorismo rígido, respeito pelo estatuto e pela tradição, intolerância) que projectaria sobre os grupos alheios, num misto de ódio e medo.

Assim, uma infância dominada por figuras de educadores autoritários e punitivos desenvolveria, na criança, uma atitude de revolta que a levaria, em adulto, não só a reproduzir valores conservadores, mas também a projectar nos outros, diferentes e mais fracos, a «vingança» da sua punição.

4.2.4 - Teoria da socialização

Também a experiência da *socialização* a que a criança foi sujeita adquire um papel de relevo na formação de estereótipos e de preconceito.

Segundo Gardner (1993), os estereótipos são percepções socialmente partilhadas, adquiridas pelo indivíduo durante o seu processo de socialização, do mesmo modo que aprende os valores culturais e as normas sociais.

A aprendizagem concretiza-se, portanto, na manifestação de atitudes preconceituosas com as quais se julga ganhar a aceitação dos outros.

Segundo Milner (1983), três tipos de índices sociais determinam as imitações que as crianças fazem (Lima, 1993; 192):

⁴ A teoria da *personalidade autoritária* foi desenvolvida, nos anos 1940, por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford. Adorno e seus colaboradores desenvolveram escalas de medida, para áreas particulares de atitudes sociais, a fim de avaliarem níveis de preconceito, verificando que os respondentes diagnosticados como sendo preconceituosos numa escala tendiam a sê-lo noutras. Concluíram que as pessoas com personalidade autoritária revelavam propensão para serem rigidamente conformistas e submissas com aqueles que viam como seus superiores e insubmissas para com aqueles que consideravam inferiores. Eram, também, altamente intolerantes nas suas atitudes religiosas e sexuais.

- *Índices directos* - «As afirmações explícitas dos pais e dos educadores que permitem à criança a atribuição de características diferenciadas aos diferentes grupos sociais».

- *Índices indirectos* - «Comportamentos ou afirmações que contenham implicitamente posições diferenciadas em relação aos diversos grupos sociais.»

- *Índices de papel* - «A imitação dos comportamentos e atitudes dos adultos em relação aos diversos grupos sociais».

Adquiridos desde muito cedo, com incidência nos que se referem à etnicidade, crianças de três e quatro anos, brancas, são capazes de afirmar que não desejariam ser negras, enquanto as crianças negras da mesma idade revelam conflito acerca da sua cor de pele (Clark e Clark, 1947).

À medida que vai crescendo, a criança reforça e cristaliza o seu preconceito, sobretudo se o seu ambiente familiar a isso for propício. Palavras, comentários, anedotas, atitudes, ameaças até («*Não faças isso senão os ciganos levam-te!*»; «*Estás toda suja, pareces uma cigana!*»; «*Agarra que é preto!*»...), emitidas pelos seus familiares próximos, constituirão «óptimos» exemplos a reproduzir.

São exemplos familiares que, muitas vezes, se vêem reforçados quer pelas atitudes dos membros da sociedade, quer pelas imagens televisivas que lhe chegam.

Os meios de comunicação têm sido objecto da atenção dos psicólogos sociais, particularmente interessados no modo como os grupos étnicos e a diferenciação de género são representados em livros, jornais, televisão e filmes.

Um estudo de Johnson, Sears e McConahay, realizado em 1967, nos E.U.A., indica que só 4% de actores afro-americanos estavam presentes em anúncios publicitários televisivos e, destes, 80% recriavam papéis de criados e cozinheiros. E embora Weigel, Loomis e Soja (1980) verifiquem uma alteração positiva desta situação, durante os anos de 1970, seja em percentagem racial de participação, seja nas interacções estabelecidas, continua a verificar-se um reflexo da natureza social típica de relações (Brewer e Crano, 1994).

O exemplo destes comerciais televisivos pode também entender-se como o reflexo dos papéis sociais a que determinados grupos têm sido associados. Daí que o conteúdo dos estereótipos seja, também, largamente determinado por esses papéis sociais com os quais certos grupos têm sido identificados. Comportamentos e características que são exibidos num papel social ou económico podem vir a ser interpretados como «disposições» atribuídas a todos os membros do grupo social. É também neste princípio que se baseia a divisão tradicional do trabalho, posicionando homem e mulher de modo diferenciado.

Daí a pertinente referência de Cortés (1995) à importância dos *mass media* na construção social do conhecimento (assim como nas atitudes e percepções) sobre raça e etnicidade e suas implicações para a educação multicultural. Como consequência, o autor alerta para a necessidade de serem devidamente exploradas e avaliadas, em contexto escolar, as informações multiculturais veiculadas pelos diferentes meios de comunicação e que influenciam os conhecimentos, as crenças, as percepções e as atitudes dos alunos e as suas relações intergrupais.

Um recente estudo de Wigboldus *et al.* (1999) reforça igualmente a importância da linguagem utilizada pelas pessoas na transmissão e manutenção de estereótipos.

Assim, vários agentes são inculcadores, desde cedo, de estereótipos relativos à raça, etnia, género... - estereótipos que podem ser automaticamente activados pelo indivíduo, sem uma intenção consciente. Foram paulatinamente incutidos, num processo de relação quotidiana familiar, escolar, entre pares e através daqueles meios que, hoje, nos põem, através de uma «janela», em contacto com o mundo.

4.3 - Estereótipos e preconceito étnico

Tajfel (1982) verificou que a acentuação das diferenças estava relacionada com três variáveis: dimensão física, valor e categorização. E chamou a atenção para o facto de, na percepção social, os indivíduos agudizarem marcadamente as diferenças em relação à cor da pele e a

determinados traços faciais de «valor» social, quando estes pertencem a pessoas associadas a categorias diferentes.

Um estudo de Secord *et al.* (1956) revelara que um grupo de sujeitos preconceituosos acentuara mais as diferenças fisionómicas negróides, entre Negros e Brancos, do que um grupo de sujeitos não preconceituosos.

Tajfel (1982) define *estereótipo social* como a atribuição de determinados traços em comum a indivíduos membros dum grupo, assim como de determinadas diferenças em comum relativamente aos membros de outros grupos. Os estereótipos sociais parecem satisfazer, pelo menos, três funções maiores (isoladamente ou combinadas) (Tajfel, 1984):

1 - Explicações socialmente partilhadas de acontecimentos sociais complexos;

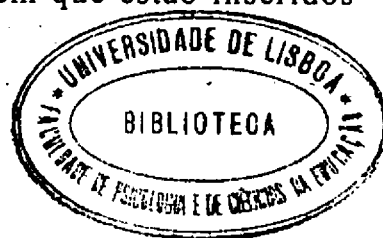
2 - Diferenciação positiva de outros grupos relevantes;

3 - Justificação de acções planeadas ou comprometidas contra outros grupos.

Define, ainda, um *estereótipo de um grupo étnico* «em termos de um consenso de opinião relativamente aos traços atribuídos a esse grupo» (Tajfel, 1982; 131).

Partindo da hipótese de que os indivíduos de um grupo étnico são considerados mais semelhantes quanto a traços pertencentes ao estereótipo sobre o grupo do que quanto aos traços não considerados característicos desse grupo, este autor verificou uma «evidência indicadora duma minimização das diferenças entre membros dum grupo étnico, nos traços que caracterizam subjectivamente esse grupo» (Tajfel, 1982; 136).

Ainda para este mesmo autor, os estereótipos comuns a um grande número de pessoas resultariam de uma estruturação com origem nas relações entre grupos sociais, sendo o seu funcionamento e a sua utilização resultantes duma interacção entre a estrutura contextual e o papel na adaptação dos indivíduos ao meio social em que estão inseridos (Tajfel, 1982).



Na categorização social, um elemento determinante é a noção de «raça». A ela foi atribuída uma carga conotativa de valor que tem ajudado a acentuar e a perpetuar as diferenças entre grupos ou seres humanos. Com efeito, a própria visibilidade dos traços físicos (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz e olhos, etc.) salienta a diferença ou, como referiu Tajfel, acentua-a, sobrestimando a dimensão física.

Contudo, não são só a cor da pele e/ou os traços fisionómicos específicos que são definidores de pertença a uma etnia. Sem entrar na análise deste conceito, o que interessa, de momento, salientar é que a referência a etnia se associa, com frequência, a uma minoria, em termos de características «subjectivas», tais como os estereótipos, os sistemas de crenças, a consciência própria, as identificações, etc.

O que torna uma minoria uma entidade social diferenciável é a existência, entre os seus membros, de uma «consciência de que possuem certas características comuns socialmente relevantes, e que estas características os diferenciam de outras entidades sociais nas quais eles estão inseridos» (Tajfel, 1983; 355). No entanto, esta consciência só se desenvolve quando são percebidas determinadas consequências sociais, ligadas a essa pertença, incluindo um tratamento discriminatório por parte dos outros e as suas atitudes negativas.

O que torna, assim, semelhantes todos os que estão incluídos na categoria minoria são as designações que os referem estarem associadas a estereótipos negativos, amplamente difundidos. Estes consistem na atribuição de determinadas características a todos ou à maior parte daqueles que partilham o atributo.

A consciência de se ser membro de um grupo minoritário independente e a identificação com o mesmo estão dependentes da existência e difusão de determinadas crenças sobre si próprio e sobre a sociedade em geral, as quais, por sua vez, condicionam a mobilidade social do indivíduo e lhe acarretam determinadas consequências sociais, comuns a todos, resultantes da inclusão que os outros farão deles num determinado grupo. E mesmo aqueles indivíduos que, excepcionalmente, consigam melhorar a sua posição e modo de vida, dentro da situação existente, e que,

inclusive, sejam aceites e respeitados por membros da maioria, não verãõ afectada, no seu todo, a posição do grupo a que pertencem. Quer pelo grupo próprio, quer pelo grupo alheio, eles serão considerados excepções à regra.

As implicações da pertença a um grupo socialmente desvalorizado podem ocasionar, logo na infância, problemas de identidade e de identificação das crianças com o grupo próprio, como o demonstram, por exemplo, os estudos de Clark e Clark e Jahoda.

As investigações de Clark e Clark (1947) mostraram que as crianças negras, perante a resposta a dar quanto à boneca que mais se parecia com elas (de entre uma série de bonecas representativas dos vários grupos sociais do meio da criança), maioritariamente identificaram-se com a boneca branca, considerando, também, a boneca castanha como feia.

Por sua vez, Jahoda *et al.* (1972), num estudo com crianças asiáticas, verificaram a preferência das mesmas pela maioria branca.

Não é fácil prever as implicações futuras destas rejeições do grupo próprio feitas pelas crianças, mas Tajfel (1983) refere que uma hipótese provável é a assimilação à maioria nos seguintes casos: quando não há impedimento à mobilidade social; quando os indivíduos deslocados são vistos como excepções; quando há uma identificação com o novo grupo em paralelo com uma rejeição do anterior; quando surge a competição com a maioria através da manutenção da sua identidade própria, mas, ao mesmo tempo, se mantêm semelhantes com ela nas oportunidades para realizar objectivos e obter valores de respeito, que sejam valorizados pela sociedade em geral.

Garcia-Marques (1999) levanta a questão da inevitabilidade da existência de estereótipos e preconceitos, sendo estes derivados do funcionamento cognitivo básico e, por conseguinte, inerentes ao fenómeno humano, chamando ainda a atenção para o pouco avanço conseguido na melhoria das relações interétnicas (apesar das muitas tentativas feitas nesse sentido, nas duas últimas décadas). Aplicando o *modelo dissociativo* (desenvolvido por Patricia G. Devine, 1989, e Margo

Monteith, 1993)⁵ a alguns dados da investigação sobre o racismo realizada por Vala *et al.* (1999), procurou verificar a sua contribuição para o estudo dos estereótipos e dos preconceitos. O recurso a este modelo permitiu-lhe verificar que: «1) Os grupos de respondentes, com atitudes mais e menos favoráveis face aos negros, partilham o mesmo estereótipo cultural; 2) Os estereótipos culturais são mais negativos do que os estereótipos pessoais, provavelmente, em virtude da sua maior inércia cognitiva; e, cada indivíduo considera-se menos preconceituoso do que a generalidade dos outros; 3) Os indivíduos com atitudes mais desfavoráveis face aos negros revelaram maior coincidência entre os estereótipos pessoais e culturais; 4) Os estereótipos culturais reflectem, pelo menos em parte, as opiniões pessoais modais» (Garcia-Marques, 1999; 128).

Estes resultados permitiram-lhe concluir que: «Se, por inevitabilidade do estereótipo, se entender que o funcionamento cognitivo humano terá sempre de recorrer a formas de reduzir a imensa variedade da informação social relativa a grupos humanos; que aprendizagem social implica simplificação; e, que a representação cognitiva do mundo social será sempre incompleta e parcial então o estereótipo é inevitável. Contudo, se o que se pretende significar é que a discriminação racial ou étnica é inelutável, então a resposta terá de ser negativa. O estereótipo cultural só afectará os julgamentos e decisões dos indivíduos com crenças pessoais igualitárias e democráticas em condições cognitivas desfavoráveis. Abstermo-nos de tomar decisões ou emitirmos julgamentos

⁵ O *modelo dissociativo* introduz a distinção crítica entre estereótipos culturais e crenças pessoais sobre grupos humanos. Sendo os estereótipos culturais adquiridos muito cedo, no processo de socialização, são frequentemente utilizados (dada a sua funcionalidade cognitiva e social); levando a uma forte associação entre eles e os grupos humanos correspondentes. Daí que a simples observação de um membro de um grupo conduziria à activação, como que automática, do estereótipo cultural. Segundo o modelo dissociativo, quer o conhecimento de determinados estereótipos culturais quer a sua automatização universal numa dada cultura, conduziriam à inevitabilidade dos mesmos. Contudo, dado que o desenvolvimento cognitivo leva a uma maior autonomia cognitiva, à construção de crenças e de normas pessoais sobre a justeza dos valores culturais que sustentam a discriminação; estas mesmas crenças poderão ou não coincidir com os estereótipos culturais. Deste modo, só seriam considerados preconceituosos os indivíduos que exibissem uma coincidência entre estereótipos culturais e crenças pessoais (Marques, 1999).

em tais condições, sempre que as consequências dessas decisões e julgamentos sejam de importância crítica e envolvam a possibilidade de discriminação, passa assim a pertencer ao foro da nossa responsabilidade individual e colectiva» (*ob. cit.*; 130-131).

4.4 - A discriminação

Antes de interagirem com membros pertencentes ao grupo alheio, os indivíduos podem sentir ansiedade e até medo de serem rejeitados (Stephan e Stephan, 1984). E, mesmo quando a interacção acontece, está presente a ansiedade bem como reacções emotivas e um comportamento não verbal, o que leva a limitar a duração do contacto.

Parece poder afirmar-se que membros de diferentes grupos raciais e étnicos mantêm, com frequência, níveis elevados de distanciamento social. E, numa sociedade que promova valores igualitários, os sentimentos negativos relativamente a estes grupos alheios minoritários podem ser considerados como inaceitáveis e como uma fonte de conflitos interiores. Inclusive, na relação Brancos/Negros, o valor de conflito toma a forma de *racismo aversivo*, na expressão de Gaertner e Dovidio (1986), isto é, embora os preconceitos racistas sejam activamente combatidos, eles voltam, no entanto, a aparecer subrepticamente quando encontram uma justificação.

Com efeito, as pessoas podem considerar-se antipreconceituosas e não aceitar crenças racistas a um nível cognitivo consciente, o que não as impede de experimentarem reacções emotivas face a outros grupos étnicos. Assim, evitar o contacto ou, quando impossível, encurtar ao máximo o mesmo, constituem atitudes possíveis de fuga ao conflito. E, embora mais subtis, estes sentimentos aversivos produzem comportamentos sociais que não deixam de ser discriminatórios.

Curiosamente, quanto mais um comportamento for reconhecido pela sociedade como discriminatório tanto mais será evitada a sua exibição, ou seja, proceder-se-á a uma *discriminação inversa* em que o comportamento discriminatório é controlado, voluntariamente, por quem quer ser

considerado, socialmente, como não preconceituoso (Brewer e Crano, 1994).

A discriminação constitui, por conseguinte, um comportamento negativo para com um grupo alheio.

4.4.1 - A discriminação institucionalizada: o racismo

As características próprias da etnicidade de um grupo têm sido, com frequência, associadas a manifestações próprias de uma «raça», pelo que, ainda hoje e erradamente, muitas pessoas acreditam que os seres humanos podem ser facilmente divididos em diferentes raças biológicas, resultantes de fenótipos (aparência física como a cor da pele, o tipo de cabelo, etc.) e genótipos (diferenças genéticas). Para tal, muito contribuíram, a partir do séc. XIX, variadíssimos estudiosos preocupados em categorizarem os povos do mundo por raças, influenciados pelos sistemas de classificação desenvolvidos para o estudo das plantas e dos animais.

No entanto, demasiadas excepções foram encontradas a estas classificações para as tornar exequíveis, uma vez que se verificou que as diferenças em genes, no interior de uma população que possui em comum certos traços físicos visíveis, são tão grandes como as existentes entre grupos diferenciados. Refere Gould (1985; 202) que «estudos intensivos, durante mais de uma década, foram incapazes de detectar um único gene de 'raça' – isto é, um gene presente em todos os membros de um grupo e ausente nos restantes». Por esta razão, muitos biólogos, antropólogos e sociólogos defendem, actualmente, que o conceito de raça deveria ser completamente abandonado.⁶ Daí o abandono deste conceito pelas ciências sociais é a valorização do de etnia, tendo em conta que as

⁶ «As fantasias pseudocientíficas do racismo europeu dos anos 30 e os seus propósitos de conservar a 'superioridade racial' de um grupo da população carecem por completo de base biológica. As proibições dos nazis de manter relações sexuais entre arianos e não arianos e de favorecer, pelo contrário, a reprodução entre alemães de 'raça pura', não teve como resultado o fortalecimento do grupo, mas antes a sua debilitação e uma espécie de colapso biológico nas suas próprias características endogâmicas» (Teillet Roldán, 2000; 111).

diferenças culturais existentes entre grupos não são geneticamente herdadas, mas sim socialmente transmitidas.

Contudo, referem Vala *et al.* (1999; 147) que «o abandono da ideia de 'raça' no campo político-institucional não se faz, porém, sem ambiguidades. Por exemplo, em Portugal o Dia da Raça só foi eliminado após o 25 de Abril de 1974; e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao defender que nenhuma pessoa pode ser discriminada a partir da 'raça', contribui, ainda que indirectamente, para a sua difusão como uma entidade. Nos Estados Unidos, os censos populacionais continuam a registar os indivíduos como pertencentes a 'grupos raciais'; e durante o início da década de 60 ainda se verificavam, nesse país, conflitos para a revogação da legislação racialmente discriminadora».

Há, no entanto, claras diferenças físicas entre os seres humanos, algumas delas hereditárias, e são estas marcas exteriores, sobretudo associadas à cor da pele, que são vistas como significativas. Assim, «o *racismo* significa atribuir falsamente características hereditárias de personalidade ou comportamento aos indivíduos com uma aparência física particular», sendo *racista* «alguém que acredita que uma explicação biológica pode ser dada para características de superioridade ou inferioridade supostamente possuídas por pessoas com uma dada ascendência física» (Giddens, 1993; 255).

Também as categorias, como construções sociais, servem os interesses de certos grupos, passando a constituir o seu retrato e estabelecendo limites nas relações intergrupais (Kailin, 1994). A introdução da dimensão de dominação significa que um grupo com poder consegue impor as suas próprias categorias a um grupo subordinado e, ao impô-las, materializa-as em práticas institucionais, nem sempre assumidas como reflexão consciente, e que, ao longo dos tempos, se reflectem em categorias de dominação e de subordinação.

Refere Tajfel (1983; 310-311) que «o principal efeito da sequência categorização social – identidade social – comparação social é, em certas condições, a suposta necessidade de diferenciação (ou do estabelecimento da distinção psicológica entre grupos). É possível verificar a existência

de fenómenos afins numa grande variedade de situações sociais. Um dos melhores exemplos encontra-se nos amplos contextos sociais em que a noção de 'raça' passou a ter, por determinadas razões, uma carga de valor, e a ser uma noção com um 'excesso' de conotações de valor⁷. (...) A noção de 'raça' tornou-se, na sua aplicação social geral, uma expressão abreviada que ajuda a criar, reflectir, acentuar e perpetuar a percepção das diferenças de 'qualidade' entre grupos ou seres humanos. Ela faz com que estas diferenças se tornem o mais nítidas e inflexíveis possível».

O racismo corresponde, para Wieviorka (1995), a um princípio de inferiorização do grupo segregado - pelo que é «inigualitário» e tende a discriminar - e, em paralelo, a uma vontade de rejeição, de colocação à distância, de exclusão e, nas suas situações extremas, de expulsão, quando não de destruição - dominante «diferencialista» que tende a segregar.

Os períodos de mudança que acarretam desemprego, deslocação de franjas da população para a periferia das grandes cidades, baixas demográficas, clivagem entre escolas com crianças pertencentes ao mundo dos *out* ou ao dos *in*, perturbações entre velhas formas de solidariedade social e de integração cultural, são particularmente favoráveis ao desenvolvimento do racismo.

Os anos 1960/70 foram marcados quer pelo sucesso de movimentos anticolonialistas, quer pelo crescimento de movimentos de Direitos Civis, que conduziram à introdução de legislação sobre os direitos humanos⁸.

⁷ Segundo Rex (1969; 147), os tipos de diferenciações sociais onde foram feitas distinções sociais subjectivas são os seguintes: «1. A situação de contacto cultural de povos com indústria e tecnologia militar avançada com povos caçadores, pastores e agricultores em níveis mais baixos de desenvolvimento. 2. A situação de escravos numa plantação. 3. Situações de classe, no sentido marxista ou weberiano clássico do termo, em que os indivíduos duma mesma sociedade têm graus diferentes de poder no mercado. 4. Situações de estatuto onde existe um conceito de mais elevado e mais baixo. 5. Situações de pluralismo étnico onde grupos com culturas diferentes e/ou características físicas diferentes participam juntos na mesma economia, mantendo a sua identidade social e cultural. 6. Situações em que um grupo minoritário ocupa um papel de pária ou de bode expiatório».

⁸ A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, na sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de Novembro a 15 de Dezembro de 1960, lembrando que a Declaração Universal de Direitos Humanos a firma o princípio de não discriminação e proclama o direito de todas as pessoas à educação, no seu artigo 1º entende «por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou

No entanto, conceitos como diferenças culturais e etnicidade passaram a estar associados à ideia de raça, assim como aos novos discursos sobre a tolerância. As mudanças sociais e o processo de globalização propiciam o surgimento de novos racismos que, na opinião de Bhavnani (2001) não se restringem já somente à dicotomia Negro/Branco, mas variam com os contextos (não se podendo mais falar dele no singular, de modo homogêneo e de um único ponto de vista), são reproduzidos pelos indivíduos em situações diárias e implicam inferiorização de determinados grupos em relação a outros. Ou seja, o discurso sobre o racismo deixou de assentar numa argumentação científica biológica e passou a fundamentar-se na cultura.

Afirma Touraine (1995; 29) que «o racismo é uma *doença social da modernidade*», uma vez que esta não aceita facilmente a diferença e a

preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio da educação». Também a *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris na sua 20ª reunião, em 27 de Novembro de 1978, refere no artigo 2: «1. Toda a teoria que invoque uma superioridade ou uma inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos que dê a uns o direito de dominar ou de eliminar aos demais, presumidamente inferiores, ou que faça juízos de valor baseados na diferença racial, carece de fundamento científico e é contrária aos princípios morais étnicos da humanidade. 2. O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentárias e práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e actos anti-sociais; cria obstáculos ao desenvolvimento das suas vítimas, perverte a quem o põe em prática, divide as nações no seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais. 3. O preconceito racial historicamente vinculado às desigualdades de poder, que tende a fortalecer-se por causa das diferenças económicas e sociais entre os indivíduos e os grupos humanos e a justificar, ainda hoje essas desigualdades, está solenemente desprovido de fundamento». A Lei nº 134/99 de 28 de Agosto, decretada pela Assembleia da República de Portugal, afirma no artigo 3º, ponto 1: «Entende-se por discriminação racial qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência em função da raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica, que tenha por objectivo ou produza como resultado a anulação ou restrição do reconhecimento, fruição ou exercício, em condições de igualdade, de direitos, liberdades e garantias ou de direitos económicos, sociais e culturais».

transforma em desigualdade. O que acontecê, acrescenta o mesmo autor, é que «a diferença não é inteiramente transformada em desigualdade. Uma parte é transformada em exclusão, em nome do carácter inassimilável de certos comportamentos culturais».

É, pois, quando os particularismos e as fronteiras culturais e sociais se enfraquecem ou desaparecem, quando tudo se mistura, quando cada um deixa de ser protegido pela sua diferença, que o racismo aparece. Por outro lado, manifesta-se quando há o sentimento de que o superior está ameaçado pelo inferior, a qualidade pela quantidade, a riqueza pela pobreza. A associação da diferença e da inferioridade constituem um campo aberto para o racismo.

O sentir-se pertencer a um estatuto mais elevado e o considerar outros física ou geneticamente diferentes podem levar, em muitos casos, a uma atitude de defesa e de protecção da sua situação, sempre que a julgarem ameaçada. Como consequência, essa mesma atitude pode, muitas vezes, implicar violência, desprezo, ódio, discriminação, perseguição..., quer entre indivíduos, quer entre grupos.

Sublinha Sibony (1995; 143) que não é «uma conquista da nossa época isso de apresentar o 'racismo' como, antes de mais, etnocultural. O 'racismo', como fogo vivo de ódio por esse modo de ser ou esse fenómeno a que se chama o 'outro', foi sempre um impasse do simbólico, e por isso mesmo do cultural. (...) Além disso, não se trata, como se diz, do ódio da diferença, porque quando a diferença passa 'ao lado', quando um zulu, por exemplo, está do outro lado, a viver e a divertir-se como um zulu, isso não perturba ninguém. O ódio racista é outra coisa, é o 'horror da diferença quando ela se torna a mesma coisa' (quando os Zulus se põem a sair com as vossas filhas, a viver como vocês, a integrar-se, em partes iguais, no vosso trabalho continuando a ser Zulus). Inversamente, é o 'horror de ver o próprio tornar-se diferente'».

Assinala Wieviorka (1995) que, desde o final dos anos 1960, se tem vindo a sentir uma mudança do pensamento racista e a introdução de

novos conceitos, como o de *racismo institucional*, sobretudo nos EUA⁹ e no Reino Unido. Este pode atravessar certas instituições sem que nenhum dos seus membros tenha de o assumir pessoalmente, de modo explícito ou consciente, e sem que tenha sido necessário opor formas «veladas» de racismo (cada vez mais predominantes) às suas expressões tradicionais, «flagrantes». Como consequência, o racismo contemporâneo «insiste mais na diferença das raças do que na sua desigualdade, mais na cultura do que na sua natureza» (*ob. cit.*; 10).

Em consequência, «algumas manifestações de racismo podem estar completamente escondidas, não se vêem, mas existem na forma de ausências» (Bhavnani, 2001; 114), seja em escolas, ruas, escritórios, hospitais e bancos, seja no próprio seio das famílias.

A Psicologia Social tem centrado as suas preocupações no estudo do racismo, procurando não só «encontrar» os seus preditores, mas também as suas dimensões e manifestações. Assim, as diferentes teorias sobre o preconceito constituem contributos fundamentais para a compreensão da discriminação e do racismo, explicando o processo de formação de estereótipos e preconceito e fazendo decorrer deste último a discriminação.

Com efeito, o comportamento interpessoal discriminatório insere-se num contexto de discriminação intergrupar, em que a hostilidade entre grupos tem como causa a competição directa por recursos válidos, tais como: terra e dinheiro, em termos de bens económicos; estatuto e poder, em termos psicológicos.

Já Tajfel referira que quer o preconceito quer os estereótipos, como sistema de opiniões socialmente partilhadas, constituem parte de valores e de ideologias que legitimam desigualdades sociais. Estes factores

⁹ Refere Rizvi (1993; 9) que a expressão *racismo institucional* foi primeiramente desenvolvido nos U.S.A. por Carmichael e Hamilton (1968) no seu livro *Black Power*, em que o definiam como «a afirmação de decisões e políticas em considerações de raça com o propósito de subornar um grupo racial e manter o controle sobre ele. Distinguiam entre racismo aberto e individualizado, por um lado, e racismo velado e institucional, por outro. O primeiro residia em acções explícitas do indivíduo enquanto o segundo se referia a acções ou inacções que mantinham as pessoas negras numa posição desvantajosa que se liga a políticas antinegras de operação activa e difundida, ideologias e práticas».

ideológicos tornam-se particularmente importantes quando a legitimidade da diferença de estatuto é ameaçada ou contestada, no decurso da mudança social.

Ng e Cram (1988) referem que, em estudos experimentais, quando a posição dos grupos de estatuto alto é ameaçada, aumenta a discriminação contra os grupos alheios de estatuto baixo (Brewer e Crano, 1994).

Deste modo, os grupos sociais favorecidos, quando sentem que a sua posição social se torna insegura, aumentam as distinções psicológicas e sociais entre os seus grupos e os dos outros, na tentativa de preservarem o seu *status quo*, legitimando pelo medo a discriminação.

Curiosamente, hoje, as pessoas emitem menos opiniões negativas sobre determinados grupos sociais (como, por exemplo, os africanos), o que não significa um decréscimo da discriminação, mas, antes, um controlo verbal das mesmas, sobretudo em sociedades democráticas. Este facto conduz a formas diferentes de discriminação, a expressões mais disfarçadas, mais subtis, de preconceito, ao que McConahay (1986) denomina de *racismo moderno* e Kinder e Sears (1981) de *racismo simbólico* - formas de racismo mais centradas na ameaça aos valores conservadores e meritocráticos do que aos interesses económicos.

Pettigrew e Meertens (1995) propuseram os conceitos de *racismo flagrante* e *racismo subtil*, constituindo o primeiro a forma tradicional de racismo, caracterizado como próximo, directo, violento e tacanho, e o segundo como frio, reservado e indirecto, como que inadvertido mesmo para quem o pratica, uma vez que se pode expressar de um modo socialmente aceitável. Isto é, um(a) professor(a) pode afirmar não gostar de trabalhar com crianças ou jovens negros, não por estes serem negros, mas porque desconhece os seus referentes culturais, o que poderá prejudicar a eficácia pedagógica. O afirmar não gostar de trabalhar com alunos «pretos», «amarelos», etc., por causa da «raça», constitui uma manifestação de *racismo flagrante* que, hoje e por conveniências sociais, poucos professores deixam abertamente passar, refugiando-se em justificações mais veladas (como o desconhecer a cultura dos alunos), que não deixam de ser uma forma de *racismo subtil*.

Utilizando dados de uma sondagem realizada junto de 3.806 inquiridos (retirados de sete amostras aleatórias nacionais provenientes de quatro países da Europa Ocidental)¹⁰, Meertens e Pettigrew (1999) concluíram que o racismo *subtil* é uma forma genuína de racismo, tornando-se muito útil a distinção entre este e o racismo *flagrante*.

Dois estudos realizados em Espanha por Moscovici e Pérez (1999), tendo como grupo-alvo os Ciganos, verificaram que os inquiridos atribuíram mais traços positivos e mesmo mais traços negativos ao seu próprio grupo do que ao grupo alheio (Ciganos). Com efeito, os sujeitos (estudantes) «compensaram» a pouca atribuição que fizeram de traços «naturais» com um maior número de traços «culturais»¹¹, retraindo-se na atribuição de adjectivos negativos aos Ciganos. Explicam os autores este resultado «em parte, pelo facto de a cultura, como observaram os antropólogos, ser propriedade do 'nós', enquanto a natureza é propriedade dos 'outros' [os bárbaros, os estrangeiros, os selvagens, as crianças, as mulheres, etc.]» (*ob. cit.*; 114). Mostram, assim, «a persistência e, sobretudo, o efeito negativo da tendência para incriminar e imputar às minorias a responsabilidade daquilo que lhes acontece», ilustrando também, por parte da maioria, «a recusa implícita em aceitar a responsabilidade, ou em se sentir culpada, pelas perseguições e pela discriminação» (*ob. cit.*; 119).

No estudo que Vala *et al.* (1999) realizaram¹² - no plano das representações sociais, sobre traços positivos e negativos atribuídos a

¹⁰ O Eurobarómetro é um estudo regular sobre as atitudes sociais dos Europeus, conduzido pela DGXI da Comissão Europeia.

¹¹ «Foi pedido aos sujeitos que assinalassem, numa lista, todas as características típicas dos ciganos e não dos *gadje* [não cigano]. Esta lista era composta por cinco traços 'naturais' positivos [*intuitivo; livre; fisicamente hábil; espontâneo; com ritmo musical*]; cinco traços 'naturais' negativos [*selvagem; impulsivo; agressivo; visceral; ruidoso*]; cinco traços 'culturais' positivos [*criativo; leal à sua identidade; solidário; mentalmente habilidoso; extrovertido*]; e cinco traços 'culturais' negativos [*vingativo; perverso; manipulador; falso/mentiroso; mal-intencionado*]» (Moscovici e Pérez, 1999; 112).

¹² O primeiro objectivo deste estudo era saber se as crenças racistas se organizam, nesta amostra portuguesa, da mesma forma que nas amostras europeias (concretamente confrontar com o estudo de Pettigrew e Meertens) e, como segundo objectivo, se os factores que subjazem a essas crenças são os mesmos.

portugueses Brancos¹³ e a Negros -, apesar dos sujeitos atribuírem a ambos os grupos mais traços positivos do que negativos, os positivos foram mais claramente atribuídos aos portugueses brancos do que aos negros. Concluem, então, os autores tratar-se de um processo subtil de discriminação em que «o grupo dominante é descrito pelos seus membros como um conjunto de indivíduos diferentes, como um conjunto de entidades individualizadas e investidas de valor, enquanto o exogrupo é descrito como um agregado indiferenciado, como uma entidade, sendo, por isso, necessários menos traços para o descrever» (*ob. cit.*; 79). Assim, por efeito de uma pressão social para a não discriminação aberta, o preconceito pode decorrer não tanto da atribuição de traços negativos mas da negação de traços positivos.

Os resultados deste estudo apresentam aspectos relevantes a diferentes níveis:

1 - «Apoiam claramente a hipótese de que enquanto o racismo tradicional se exprime pela atribuição de traços negativos ao exogrupo, o racismo mais subtil, compatível com a norma da não discriminação com base em critérios raciais, exprime-se pela negação de traços positivos ao exogrupo» (Vala *et al.*; 100).

2 - «A hipótese de que a acentuação das diferenças culturais é uma expressão do racismo é suportada pelos dados obtidos», uma vez que se verificou «que o valor preditivo, sobre a atitude, da percepção de diferenças culturais é, ligeiramente, superior ao valor preditivo dos estereótipos, mas menos preditivo do que as emoções» (*ob. cit.*; 131).

3 - «Mostram que é hoje mais fácil exprimir diferenciações entre grupos humanos, e legitimar modalidades de categorização social, a partir de dimensões culturais do que de dimensões 'raciais'. Contudo, qualquer destas duas dimensões de diferenciação do outro, e de categorização dos grupos humanos, mostraram-se correlacionadas com uma atitude negativa face aos negros» (*ob. cit.*; 164).

¹³ O Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, do Ministério da Educação, utiliza a designação de *lusos* para se referir à população portuguesa Branca.

4 - Também «mostram que aqueles que fazem diferenciação, quer no plano cultural, quer no plano racial, não apoiam a facilitação do processo de naturalização dos imigrantes, são mais restritivos em matéria de alargamento de direitos e estão mais dispostos a discriminar no campo da protecção social, do que aqueles que claramente se mostraram insensíveis às diferenças nos planos referidos» (Vala *et al.*; 164).

5 - «Os conservadores (conservadorismo político) com escolaridade elevada explicitam maior distintividade racial do que os não conservadores com escolaridade baixa» (*ob. cit.*; 165).

6 - «... é no quadro das relações entre grupos assimétricos que o racismo, como inferiorização do outro e expressão da dominação social, pode ser compreendido» (*ob. cit.*; 195).

Quer se fale de racismo aversivo (Gaertner e Dovidio, 1986), de racismo moderno (McConahay, 1986), de racismo simbólico (Kinder e Sears, 1981) e de racismo subtil (Pettigrew e Meertens, 1995), todas elas não deixam de constituir formas de discriminação, de racismo.

Em síntese, apresentam-se de grande actualidade os estudos realizados por Tajfel que salientaram as distinções grupo próprio / grupo alheio bem como a conseqüente valorização dos membros do primeiro, e que podem, inclusive, conduzir a uma alteração das conceptualizações dos indivíduos acerca do que é bom e justo. Isto é, quando a identidade social se apresenta saliente, o favoritismo em relação aos membros do grupo próprio alcança uma distinção positiva, que se reflecte na auto-estima colectiva.

Para preservá-la, os indivíduos conservam uma distância social dos grupos alheios, evitam o contacto com eles e, quando este se torna impossível, é marcado por sinais não verbais de desconforto e ansiedade, independentemente da interacção verbal se revelar positiva. Nas interacções interculturais surgem conflitos quando se acentuam as diferenças no modo como os indivíduos categorizam os mesmos conjuntos de comportamentos, agindo de acordo com as categorias que organizaram e não em função de factores individuais. Estas categorias transformam-se,

muitas vezes, em estereótipos que conduzem, com frequência, ao preconceito. As atitudes discriminatórias são particularmente visíveis em momentos de mudança social, quando o medo de uma ameaça ao estatuto, aos valores, ao poder do grupo dominante parecem estar em causa.

4.5 - A redução do preconceito: Teoria do Contacto e Tolerância

Para Sears *et al.* (1988), a redução dos estereótipos e do preconceito e, por conseguinte, da discriminação, faz-se através do aumento do contacto entre grupos, como também já o defendera Allport (1954). Este último autor insiste na importância do contacto interpessoal como forma de impedir a generalização, a todo um grupo de indivíduos, de determinadas características (de um modo geral negativas), reduzindo-se, deste modo, o preconceito. Para isso teria de existir uma interacção efectiva entre os grupos, um esforço comum para atingir os mesmos objectivos e um estatuto social semelhante. Este último aspecto foi, aliás, acentuado por Pettigrew (1971), ao defender que a eficácia do contacto interpessoal implicava que os membros dos grupos minoritários possuíssem um estatuto igual ou superior ao dos membros da maioria.

Allport, na sua *teoria do contacto*, assinala três condições necessárias para a diminuição da hostilidade entre as raças:

1 - *O contacto próximo*, expresso não propriamente na proximidade de espaços, mas, sim, numa interacção efectiva entre grupos, num diálogo e conhecimentos mútuos.

2 - *A interdependência cooperativa*, expressa num esforço comum para atingir os mesmos objectivos.

3 - *A igualdade de estatuto*, expressa num contacto que reconheça, em pé de igualdade, um estatuto semelhante aos membros implicados.

É, pois, através do contacto interpessoal continuado que se pretendem estabelecer as condições que permitirão desconfirmar os estereótipos criados sobre os grupos, tendo em conta que a existência de normas sociais igualitárias se revela como factor fundamental para garantir a aproximação e o reconhecimento de cada grupo.

Contudo, o simples contacto parece não se revelar suficiente.

Como assinalam Brewer e Miller (1984), referindo situações de contexto escolar, nem sempre é fácil implementar o contacto quando o estatuto dos alunos se apresenta diferente. Por exemplo, um aluno que não seja proficiente na língua do país hospedeiro (ou que não domine a norma linguística do seu próprio país, acrescente-se) e que não tenha possibilidades económicas para variar o seu vestuário, não beneficiará de um estatuto social semelhante ao de um aluno filho de um médico. Daí, a necessidade de a escola providenciar uma igualdade de tratamento a ambos, de modo a esbater e anular as diferenças sociais pré-existentes.

E, para além desta igualdade, assume-se também como elemento fundamental a implementação de uma verdadeira interacção, expressa na constituição de classes mistas, interétnicas, de contextos cooperativos, de equipas de docentes formados e competentes, da aprendizagem do respeito e da tolerância, elementos fundamentais, todos eles, para ultrapassar os obstáculos que a Psicologia Social desvenda, alicerçados na categorização intergrupala, nos factores da personalidade e nos sociais. «No que diz respeito aos grupos minoritários, isto significa que, no pólo 'aceitação' do nosso *continuum*, existe uma expectativa *concebível* de alguma mudança na natureza e no futuro das inferioridades existentes. Embora possa haver alguns indivíduos que, excepcionalmente, consigam melhorar a sua posição e modo de vida dentro da situação existente e que até sejam aceites e altamente respeitados por certos membros da maioria, isto não afecta a posição do grupo a que pertencem, no seu conjunto; a verdade é que estes indivíduos são vistos, explicitamente, de ambos os lados da fronteira, como excepções mais ou menos surpreendentes à regra geral» (Tajfel, 1983; 361), significando isto que as pessoas criam sub-categorias quando determinados indivíduos não se adequam às categorias existentes. Mantém-se o estereótipo, mas criam-se sub-categorias -«*este é Negro mas não parece*».

Daí, a importância do professor, da sua necessidade de conhecer os grupos, do seu papel fundamental na desmistificação de ideias preconcebidas junto dos alunos, da sua atitude de fomentador de

interacções, do seu exemplo de reconhecimento, respeito e valorização de cada aluno.

O professor surge, neste caso, como vector dinâmico na educação de indivíduos, e um e outros como construtores de uma nova sociedade.

5 - RELAÇÕES INTERGRUPAIS NA ESCOLA

Como se verificou através da análise precedente, as pessoas usam a categorização para lidarem efectiva e eficientemente com a complexidade do seu mundo, pelo que as categorias se formam para as ajudar a ajustarem-se a esse mesmo mundo, enfatizando as semelhanças e parecendo revelar pouca consciência das diferenças, em relação ao(s) grupo(s) alheio(s).

Como já Tajfel (1982) realçara, todos possuímos conceitos, categorias, mas o que distingue os esquemas categoriais sociais de outros é o conteúdo emotivo, a valorização positiva ou negativa associados às percepções individuais dos grupos sociais.

A categorização dos outros surge facilitada pelas características físicas que os indivíduos apresentam, acentuando, deste modo, a aplicabilidade da sua categorização. E quanto mais visíveis forem esses traços (cor da pele, textura do cabelo, traços fisionómicos...) mais salientes se tornam também, acentuando as diferenças entre indivíduos e distinguindo os membros do grupo próprio dos do(s) grupo(s) alheio(s).

A esta categorização «física» de um grupo ou grupos associam-se expectativas em relação a ele(s), valorizações positivas ou negativas que esbatem as diferenças individuais e tornam o grupo uma unidade única e homogénea. Tais valorizações são de grande importância para o sentido de auto-estima do grupo próprio, para a sua identidade social positiva, e tornam-se fundamentais para a compreensão do aparecimento do preconceito (na perspectiva da teoria da identidade pessoal), sobretudo quando se exageram as diferenças e os traços em que o grupo próprio é visto como superior ao(s) outro(s) grupo(s) alheio(s).

É com base nesta marcação da diferença que se passa a acreditar que aquilo que o grupo próprio pensa e realiza é bom e moralmente correcto, construindo-se, então, o caminho para o etnocentrismo.

Se, na categorização social, um elemento determinante é a noção de «raça» (dada pela visibilidade dos traços físicos, sobrestimando-se a dimensão física), o que torna uma minoria uma entidade social

diferenciável é não só a sua consciência de possuir elementos comuns socialmente relevantes, mas também perceber determinadas consequências sociais, tais como um tratamento discriminatório por parte dos outros e as suas atitudes negativas, associadas a estereótipos negativos amplamente difundidos.

Esta situação tornará extremamente difícil uma mobilidade social do indivíduo, que só o conseguirá mediante uma estratégia individual, um «fazer» igual ao outro (eu, Negro, faço / reajo igual ao Branco), um acreditar que o que interessa são as qualidades pessoais, estratégia que, por seu lado, os professores também utilizam em relação aos alunos.

No entanto, a raça ou a etnicidade fazem parte da própria identidade pessoal do indivíduo e, ao reconhecê-las, discrimina-se; se, pelo contrário, não são reconhecidas, tal gesto torna-se discriminatório.

Refere Figueroa (1991) que estruturas conceptuais racistas ou etnicistas realizam funções que permitem não só uma categorização, administração e ordenação do mundo, fornecendo uma explicação simples e estável de vários fenómenos sociais, mas também contribuem significativamente para a definição de identidade grupal e de auto-identidade, ajudando a manter fronteiras, fechamento, unidade nacional, interesses de determinadas classes, reproduzindo desigualdades e aumentando a liberdade de uns e limitando a de outros.

Se as reflexões de Figueroa acentuam a importância da diferenciação racial e étnica nas relações sociais, os resultados do estudo realizado por Vala *et al.* (1999) demonstram como, subtilmente, o grupo maioritário branco português discrimina aqueles que são portadores de culturas e de uma cor de pele diferentes.

A estes grupos atribui-se, generalizadamente, a designação de *grupos étnicos*, pelo que valerá a pena reflectir sobre este conceito e outros que se lhe associam e com ele se relacionam, até porque, como afirma Ricoeur, citado por Payet (1999;12), «é preciso considerar o carácter complexo e não determinado da emergência e dos efeitos desta categoria [étnico]. Ela pode ser mobilizada quer pela instituição e pelos

seus agentes, quer pelos alunos e pelas suas famílias; ela pode produzir tanto convivência e interculturalidade como estigma e discriminação».

5.1 – Os conceitos de *grupo étnico*, *etnicidade*, *etnocentrismo*

Grupo étnico

Refere Giddens (1993; 253) que «os membros de um grupo étnico se vêem a si mesmos como culturalmente distintos de outros grupos existentes numa sociedade, e são por eles vistos como sendo diferentes. Inúmeras características podem servir para distinguir os grupos étnicos uns dos outros, mas as mais comuns são a língua, a história ou a ancestralidade (real ou imaginada), a religião, e os estilos de vestir ou de se adornar. Todas estas diferenças étnicas são integralmente aprendidas».

Contudo, há que salientar o facto de os grupos étnicos existirem dentro de sistemas culturais mais amplos pelo que a sua distintividade cultural (como a língua ou a história) marca essa diferença, embora outras características (como a maneira de vestir ou os traços físicos) acentuem a visibilidade dessa diferença, podendo mesmo reforçar a separação em relação a toda a sociedade.

No mundo actual, industrializado ou não, muitas sociedades modernas incluem grupos étnicos numerosos e diferentes, envolvidos na mesma ordem política e económica, mas bastante distintos uns dos outros, constituindo sociedades plurais. Lembra Giddens (1993; 253) que «as distinções étnicas raramente são 'neutras', estando comumente associadas a desigualdades marcantes de bem-estar e de poder, assim como a antagonismo entre grupos».

Na perspectiva da Psicologia Social, um grupo étnico caracteriza-se sobretudo pelas suas dimensões físicas reconhecíveis, pela sua dimensão valorativa, partilhando os seus membros características físicas e culturais idênticas, e pelo poder que detêm ou não.

Essas características físicas inerentes ou «naturais» e essas características culturais ou históricas, reais ou imaginadas, servem como sinais ou símbolos diferenciadores ou típicos (Figuroa, 1991).

Gillborn (1990) chama a atenção para o facto de, com frequência, se confundir a noção de *grupo étnico* com a de *minoría étnica*. Esta é habitualmente usada para referenciar um grupo de estatuto minoritário não só em termos de número, mas também, e sobretudo, em termos de poder. Com efeito, embora os Sul-Africanos brancos constituam uma minoría numérica, em relação à população total da África do Sul, não podem ser considerados como uma minoría étnica, no sentido acima referido, uma vez que sistematicamente se impuseram à maioria negra.

Assim, definir *minoría* implica ter em conta dois modos diferentes de abordagem¹.

Minoría pode ser entendida simplesmente em termos numéricos: se 51% da população é X e 49% é Y, então Y constitui uma minoría. Nesta acepção, o critério numérico é usado para definir o estatuto de maioria ou minoría, sendo esta última uma fracção do grupo total. Deste modo, «a definição numérica de minoría depende das diferenças em crenças ou percepções entre um grupo e outro» (Brewer e Crano, 1994; 399).

Contudo, esta definição numérica esquece alguns aspectos importantes do mundo real das minorias, uma vez que, quando se pensa numa minoría, há uma tendência geral para a ver como um grupo alheio oprimido, desfavorecido e distinto, não só inferior numericamente, mas também por qualquer outro motivo.

Assim, para Brewer e Crano (1994), a inferioridade e o estigma constituem os dois elementos definidores de uma minoría. No entanto,

¹ O Pacto Internacional Sobre os Direitos Civis e Políticos, datado de 1966, foi o primeiro documento normativo da ONU a contemplar disposições específicas sobre as minorias, definindo-se no artigo 27 uma *minoría* como «um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado, em posição não dominante, cujos membros – sendo nacionais desse Estado – possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das do resto da população, e que demonstre, pelo menos de maneira implícita, um sentido de solidariedade, dirigido à preservação da sua cultura, das suas tradições, religião ou língua.» No entanto, só a 18 de Dezembro de 1992 a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova, pela Resolução 47/137, a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. Deste documento parece-nos pertinente transcrever o ponto 4 do artigo 4º: «Os estados deverão adoptar, quando apropriadas, medidas na esfera da educação a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias no seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade no seu conjunto».

salientam os autores que as minorias tanto podem ser encontradas dentro do grupo de pertença/próprio (*minorias simples*) como no grupo alheio (*minorias duplas*). Estas últimas, cuja diferenciação da maioria se torna mais saliente, estarão mais expostas a uma discriminação, visto que não só apresentam ideias ou características diferentes, como também não pertencem ao grupo que pretendem influenciar, afastando-se, em consequência, ainda mais da maioria.

Um outro elemento importante a ter em consideração refere-se ao estatuto da própria minoria. Com efeito, minorias que defendam determinadas mensagens ou pontos de vista tornam-se salientes e influenciam não pelo seu estatuto de minoria, mas pela sua aparência de sinceridade e empenhamento. Podem, assim, mudar crenças e acções das minorias.

Em síntese, uma *minoria* define-se sempre em termos de número e de poder, estando este último, de um modo geral, associado à ausência do mesmo.

No ponto de vista da Sociologia, quer a designação *minorias étnicas*, quer a de *grupos minoritários*, são entendidas como apresentando determinadas características que se relacionam com: o desfavorecimento, resultante da discriminação exercida pelos outros grupos, em termos de direitos e de igualdade de oportunidades; a solidariedade que mantêm entre si e que os leva a considerarem-se como um grupo à parte da maioria; o isolamento físico e social em relação à sociedade (Giddens, 1993).

Etnicidade

Intimamente associado ao conceito de grupo étnico encontra-se o de *etnicidade*. As práticas e as concepções que distinguem uma dada comunidade de pessoas e que a fazem ver-se como culturalmente distinta de outros grupos integrantes de uma mesma sociedade, ao mesmo tempo que é vista por estes como sendo efectivamente diferente, constituem a *etnicidade*. É esta que, segundo Gillborn (1992), dá aos indivíduos a consciência da sua identidade, podendo expressar-se de muitas maneiras, incluindo a língua, o vestuário, os estilos de comportamento, a história, a

religião. Contudo, defende Barth (1976) que os grupos étnicos se definem muito mais por fronteiras étnicas do que por conteúdo cultural, enquanto Cohen (1978, citado por Vreede, 1990; 130) se posiciona entre os que reconhecem a existência da etnicidade a partir das relações inter-étnicas, na mesma linha de pensamento de Gillborn (1990; 7) que enfatiza «o sentido de diferença que pode ocorrer quando os membros de um grupo particular (étnico) interagem com outros que não são membros desse grupo». Para Vreede (1990; 130), «a coesão do grupo forma-se em torno da sua origem cultural, dando-lhe a sua identidade», mas é também fortemente influenciada pelas percepções do grupo dominante sobre essa cultura e pelas reacções da minoria à discriminação. Assim, Vreede (1990; 132) define *eticidade* como «a identidade de um grupo derivada de uma origem cultural partilhada que dá a um grupo minoritário a sua unidade na resistência à discriminação. Um grupo minoritário torna-se um grupo étnico quando começa a definir a sua etnicidade e a usá-la para se emancipar». De facto, são estes «elementos que servem para 'marcar a diferença', e que se utilizam como padrão de identificação, como auto-afirmação da identidade colectiva do próprio grupo» (García *et al.*, 1996; 45).

Segundo Barth (1976), um grupo étnico define-se pelas seguintes características:

- 1 - Perpetua-se principalmente por meios biológicos.
- 2 - Partilha valores fundamentais, postos em prática em formas culturais que compõem um todo explícito.
- 3 - Compõe um campo de comunicação e de interacção (isto é, os seus componentes têm uma língua própria para comunicar entre si, normalmente casam também entre si e organizam ritos e festas onde não serão bem recebidos ou aceites os membros de outros grupos, etc.).
- 4 - Possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem.

Contudo, não se trata de uma definição linear, porquanto nem todos os muçulmanos são árabes, por exemplo, e nem todos possuem todas as características desse grupo étnico.

Como argumenta Teillet Roldán (2000; 91), «a confusão não está em afirmar a especificidade biológica de um conjunto de traços (ninguém nega que a prega nas pálpebras dos orientais, o que faz com que os seus olhos sejam diferentes dos dos europeus, é algo genético), mas em supor que esses traços especificam o tipo de realidade que nós construímos e a que pusemos um nome. Em que lugar do património genético de um judeu está escrito que é um judeu? O seu sangue, células e órgãos internos são exactamente iguais aos de qualquer outro ser humano. Inclusive, tão iguais que um judeu de grupo sanguíneo A pode dar sangue a um antisemita do mesmo grupo sanguíneo».² Como consequência, os judeus não podem ser considerados propriamente como um grupo étnico.

Assim, o termo *etnicidade* «está reservado para distinções entre agrupamentos, feitas em termos de identidades culturais» (Rodrigues, 1996; 62), construção social do pensamento quotidiano usado para identificar, categorizar e rotular grupos e, a partir daí, pessoas (Vala *et al.*, 1999; 14), sendo «a identidade étnica caracterizada por uma identidade sócio-histórica de origem, vivida como minoritária, no interior de um estado multi-étnico» (Bastos e Bastos, 1999; 12). Acentua-se, deste modo, a importância da relação de poder que faz com que, por exemplo, na África

² «Entre os judeus há toda a diversidade derivada do facto de estarem espalhados por todo o mundo. Há judeus negros, europeus, americanos, hindus. Há alguns anos ainda havia em Kaifong-fou, província de Honan, alguns chineses que se abstinham de comer carne de porco e que se lembravam de os seus pais terem sido circuncidados; também permaneciam as ruínas de uma sinagoga. Estes eram os últimos vestígios que subsistiam de numerosas comunidades outrora importantes e prósperas. A melhor informação sobre a sua história devemos-la aos missionários jesuítas que as visitaram nos séculos XVII e XVIII. Um judeu inglês parece-se mais com um não judeu inglês que com um judeu turco, e um turco parece-se mais com outro turco não judeu do que com um judeu argentino descendente de judeus alemães». «Ná Alemanha nazi os judeus foram objecto desta invenção, quer dizer, inventou-se o tipo biológico e psicológico do judeu. Primo Levi, numa entrevista realizada em Maio de 1986, pouco antes de se suicidar, declarava: 'Se não tivessem existido as leis raciais e o campo de concentração, provavelmente já não seria judeu excepto pelo meu apelido. Por esta dupla experiência, a das leis raciais e o campo de concentração, marcaram-me como se grava uma prancha de ferro, já sou judeu: coseram-me a estrela de David e não só na roupa'» (Teillet Roldán, 2000; 91 e 89).

do Sul, não se utilize para a população branca, minoritária, o termo minoria, uma vez que é ela quem detém o poder.

Etnocentrismo

É esta atitude de rotular pessoas e grupos, de avaliar os outros grupos étnicos a partir do ponto de vista e da experiência do grupo étnico de pertença que conduz ao *etnocentrismo*³, definido por Simões (1996; 90) como «todo o comportamento social e toda a atitude ou conduta afectiva que leva os indivíduos a privilegiarem e a sobrestimar o que é seu, por exemplo, o grupo (de lazer e de amizade, étnico, local, nacional, etc.), a cultura, relativamente ao Outro e à Outra, julgando estes últimos, quase sempre, de um modo pejorativo». Desta forma, «o etnocentrismo é característico e caracterizante de todos os seres humanos, pois parece-nos que não existe ninguém que não se considere a si próprio ou àquilo que lhe pertence ou, ainda, o grupo de que é parte integrante como o melhor, senão em todos, pelo menos em alguns, aspectos mais ou menos relevantes» (*ob. cit.*; 90).

Nota Lígia Amâncio (1993) que a análise do etnocentrismo, no período áureo dos modelos das atitudes em psicologia social, ficou limitada a extrapolações do nível psicológico para as relações intergrupais, provindo da antropologia e da sociologia os estudos que integravam as variáveis situacionais e estruturais. A assunção da sua cultura por um determinado grupo étnico e o poder (ou a ausência do mesmo) que o mesmo grupo detém na sociedade vêm reforçar as variáveis intervenientes nas relações intergrupais definidas por Tajfel.

As marcas da etnicidade, próprias de cada grupo, levam os seus membros a julgarem outras culturas por comparação com a sua própria cultura, pelo que não poderá constituir surpresa a tendência para dificilmente simpaticizarem com ideias ou comportamentos pertencentes a uma outra cultura e que são diferentes dos seus. É este «julgamento» que constitui, segundo Giddens (1993), o *etnocentrismo*.

³ Palavra composta por aglutinação de *étnico* e *centro*. Derivada do grego *ethnikós*, através do latim *ethnicu*, significa característico de um país; relativo aos habitantes de uma região.

Levine e Campbell (1972, citados por Amâncio, 1993; 289) definem *etnocentrismo* «como um síndrome que se caracteriza por uma percepção e avaliação da realidade centrada no grupo de pertença e que serve de ponto de referência para a classificação e avaliação dos outros grupos». Este deslocamento da explicação do etnocentrismo, do plano da personalidade (como defendera Adorno *et al.* nos seus estudos sobre a personalidade autoritária) para o das relações intergrupo, permite compreender melhor o posicionamento de Allport (1954) - que entendera o etnocentrismo como resultado de uma rigidez na visão da realidade social explicada pela ignorância - e de Billig (1984), que não compreendia a persistência da discriminação das minorias emigrantes nas sociedades da Europa ocidental, onde coexistia com normas democráticas e de tolerância.

São os juízos etnocêntricos acerca do comportamento, da cultura e da experiência dos outros que conduzem às incompreensões e até ao conflito, com consequências que poderão levar a uma actuação contra os interesses dos outros grupos étnicos. Com efeito, é o olhar o mundo, tomando como ponto de referência a sua própria cultura, que conduz ao que García *et al.* (1996; 45) designam por «*absolutizar essa visão do mundo*», tornando-se, assim, os que o olham dessa forma juízes do que está bem ou mal, do que devem ou não devem fazer os outros grupos. Ao julgarem-se superiores aos outros grupos, os membros do grupo próprio passam a considerar que todos os grupos têm de se reger pelo mesmo padrão - o seu -, como resultado de uma postura etnocêntrica, tendência esta que os leva a julgarem os outros a partir do seu ponto de vista, da perspectiva da sua cultura, acreditando que são eles os únicos que estão «certos» ou «correctos», como notam Cushner e Brislin (1996).

Afirma Gillborn (1990; 10) que, por vezes, não é possível distinguir entre etnocentrismo e racismo institucional, actuando o termo etnocentrismo como «uma útil ferramenta analítica que nos permite examinar alguns dos muitos caminhos complexos utilizados por professores bem intencionados e até mesmo liberais que actuam de modo racista». No mesmo sentido se pronunciam Vala *et al.* (1999; 163), referindo-se ao paradoxo da expressão «grupos étnicos», aconselhada pela

UNESCO, «como uma expressão não racista e não discriminatória, quando ela constitui a semente de um novo racismo», como o demonstram os resultados do seu estudo.

5.2 - A etnicidade na escola

A escola de hoje é o reflexo de um espaço multicultural amplo, resultante de conquistas ou unificações territoriais, bem como das grandes movimentações populacionais, com motivações variadas, que acontecem por todo o mundo. A rapidez das deslocções humanas nem sempre é, no entanto, acompanhada de uma flexibilização e de uma abertura a novos cenários por parte dos autóctones. Estes, ciosos da sua cultura e da sua identidade étnica, com frequência olham o estrangeiro como um diferente, ameaçador, perturbador das regras instituídas, usurpador de direitos e de bem-estar adquiridos.

A escola, micro-cenário da sociedade, depara-se com situações a que não estava habituada, com constrangimentos que não compreende, com problemas que não sabe resolver. E se uma década nos separa já da primeira abordagem que fizemos a esta problemática e se, entretanto, se criou um Secretariado Entreculturas e numerosos trabalhos de investigação centraram a sua atenção nesta temática, estamos, no entanto, ainda longe de encontrar na escola o espaço multi/intercultural de diálogo, de enriquecimento, de crescimento pessoal e de vivência partilhada. Daí o relatório da Comissão Internacional da UNESCO (1996), sobre a educação para o séc. XXI, presidida por Jacques Delors, assentar os seus pilares em «aprender a conhecer», «aprender a fazer», «aprender a ser» como elementos básicos para «aprender a viver juntos».

Trata-se de um posicionamento legítimo, mas ambicioso quando, conhecendo e compreendendo o funcionamento psicossocial do indivíduo e as suas consequências, se sabe que, de um modo natural, o homem estereotipa e discrimina, podendo a própria autoprofecia servir também o estereótipo.

O sucesso ou o insucesso da escola de hoje reside, assim, na capacidade de esta reconhecer que as culturas escolares são o produto da

interacção entre a cultura «oficial» e as culturas dos alunos que a frequentam, interacção essa que, para além doutras variáveis, passa fundamentalmente pelas relações que se tecem entre professores e alunos.

E nem sempre, ou até muito poucas vezes, os professores se têm mostrado sensíveis (talvez por desconhecimento) a uma correcta percepção, interpretação e resposta às características intelectuais, emocionais e mesmo sexuais apresentadas por alunos portadores de uma etnicidade própria. Este desconhecimento é susceptível de conduzir à criação de expectativas, atitudes e sentimentos, por parte dos professores, que podem transformar-se, posteriormente, em estímulos para o comportamento dos alunos, confirmando crenças enraizadas nos professores - *profecia autoconfirmatória*. Significa isto que os professores, ao definirem incorrectamente uma situação e encontrando consistência na acção subsequente dos seus alunos, a tornarão uma realidade.

Com efeito, Dunkin e Doenau (1985) citaram diferentes estudos (Gay, 1974; Barnes, 1973; Rubovits e Maehr, 1973; Jackson e Cosca, 1974; Mathis, 1975; Ortiz, 1976; Sayavedra, 1976), realizados nos EUA, já na década de 1970, mencionando a possibilidade de os professores poderem praticar a discriminação, na sala de aula, entre alunos oriundos da maioria e das minorias, ao estabelecerem menos interacções positivas e mais negativas com os alunos minoritários, ao solicitá-los menos vezes e com questões mais complexas, ao tecerem menos elogios e darem menos encorajamento (Rubovits e Maehr, 1973; Mangold, 1974; Gay, 1974; Barnes, 1973; Tyo, 1972; Mathis, 1975; Hillman e Davenport, 1978) e ao emitirem mais críticas negativas e comentários disciplinares (Rubovits e Maehr, 1973; Mangold, 1974; Hillman e Davenport, 1978; Tyo, 1972; Gay, 1974).

Jackson e Cosca (1974) observaram 500 classes do sudoeste dos EUA, consituídas por alunos brancos e não brancos, tendo verificado que os professores louvavam, encorajavam, aceitavam as ideias, questionavam, reagiam positivamente e evitavam formas críticas de falar sobretudo quando se tratava de alunos brancos, fazendo-o, igualmente, de

um modo muito desproporcionado relativamente aos não brancos. Estas atitudes deram origem a: uma baixa auto-estima e uma fraca motivação dos alunos não brancos em relação ao sistema educativo, a pouco interesse por parte dos professores, um aumento da tensão e ressentimento entre alunos brancos e não brancos. Seguiu-se-lhe um reforço dos estereótipos dos professores e, no caso de conflito aberto, a atribuição da responsabilidade às vítimas, o que alimentou o ciclo.

No mesmo sentido se enquadram os estudos de Vasquez (1982) e Vasquez e Proux (1984) relativos ao *tempo* (e já anteriormente mencionados) reforçados, agora, pelo testemunho de uma jovem (ex-emigrante) estudante universitária portuguesa, com um percurso de escolarização nos ensinos pré-primário, primário e secundário em França: «(na Primária) *Tudo passa a ser muito mais rígido: horário para tudo; o professor usava uma bata branca imaculada; tínhamos que nos levantar quando entrava o director e dizer em alto e bom som 'Bonjour, Mr. Le Directeur!' Até no refeitório, ninguém se sentava enquanto 'Mr. Le Directeur' não chegasse. Este respeito pelo nosso Director, apesar de parecer um pouco exagerado hoje, era, no entanto, motivo de orgulho para todos nós porque Mr... era tão rígido como as normas da escola e nesses momentos de respeito explícito conseguia-se vislumbrar alguns dos seus raros sorrisos*». Ou o de uma outra aluna (na mesma situação): «*O ritmo das aulas era muito rápido*». Ou, ainda, o de outra: «*Filha de emigrantes, as probabilidades de conseguir eram reduzidas, segundo certos professores e pessoas francesas que conhecia. A imagem que os franceses tinham de Portugal era bastante pejorativa. Dificilmente fugiam dos preconceitos existentes. Os homens portugueses eram destinados aos trabalhos manuais e as mulheres vocacionadas para as tarefas de limpeza. Os filhos de emigrantes não tinham a mesma 'chance' face à educação, não tinham as mesmas capacidades. Esta forma de discriminação traduzia-se no ensino escolar. Certos professores não tratavam os alunos da mesma maneira, não cediam a palavra a todos, dirigiam-se sempre aos mesmos alunos. Não me lembro de ter tido um professor francês que quisesse que eu falasse de Portugal, da minha*

experiência, do meu país... Vi, durante a minha escolaridade, desigualdades e tratamentos diferentes em relação às crianças de origem étnica ou de meios desfavorecidos. Essas crianças manifestavam problemas de natureza linguística e logo cedo eram orientadas para ensinamentos diferenciados; não podiam escolher um curso universitário mas sim um ensino técnico» (Silva, 2000).

Refere Gillborn (1990) que um estilo particular de andar (como que um gíngar) de alunos, rapazes, afro-caribenhos foi interpretado como inadequado pelo corpo docente da escola que frequentavam, o que ocasionou críticas e reparos aos jovens, perante a sua estupefacção, dado que consideravam isso normal na população negra masculina. «Isto reflecte uma tendência, generalizada entre o corpo docente, para desvalorizar aquilo que não está conforme com as suas (brancas) expectativas e experiência» (*ob. cit.*; 29). O mesmo aconteceu em relação ao modo de vestir e à maneira de falar, deteriorando as relações entre alunos afro-caribenhos e professores brancos, num contexto escolar de desvalorização da etnicidade dos alunos, e favorecendo um potencial conflito entre ambas as partes. Aliás, a grande proporção de castigos atribuídos a estes alunos resultava de atitudes dos mesmos interpretadas como «ofensas» pelos seus professores (Gillborn, 1992). Estes factos levam mesmo Gillborn (*ob. cit.*; 62) a afirmar que «ambas as partes sentiam que o conflito não era um mero caso professor / aluno, mas sim branco / negro».

Um inquérito, realizado em França por Zimmermann (1978), sobre os fenómenos de atracção/repulsa dos professores para com os alunos, relativamente à sua aparência física, *charme*, voz, códigos de postura, delicadeza, higiene, apresentação e vestuário, revelou que os filhos de operários imigrantes eram os mais mal considerados, seguindo-se-lhes os filhos de operários franceses e, por último, as crianças favorecidas. Cerca de metade dos filhos de operários imigrantes foram considerados como constantemente indiferentes, antipáticos, por vezes repugnantes.

Também, em França, o uso do lenço (*hidjab*) por alunas muçulmanas foi interpretado pelos professores como uma manifestação

religiosa, descabida no contexto laico da escola francesa. Com efeito, em Outubro de 1989, no Colégio Gustave-Havez de Creil (Oise), três alunas de origem marroquina, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, foram expulsas do mesmo por se recusarem a tirar o lenço que lhes cobria a cabeça. Mais de dez anos depois, a questão do *hidjab* continua, ainda, a suscitar viva polémica, na escola francesa, e a discriminar velada ou ostensivamente aquelas que o usam e que, cada vez mais, procuram o ensino à distância para a sua formação.

Um outro exemplo, recolhido na escola francesa, diz respeito a alunos asiáticos que, em situação de sala de aula, destabilizavam enormemente os seus professores, devido ao seu silêncio. Tratava-se de um comportamento normal na escola chinesa, onde os alunos não tomavam a palavra⁴. Algo de semelhante se passou nos EUA, onde crianças índias se sentavam silenciosamente na aula e não respondiam ao questionamento do seu professor(a), não por serem tímidas, desajustadas ou com dificuldades de aprendizagem, mas porque, no seio da sua própria cultura, era esperado que aprendessem através da observação de modelos de adultos sem interagirem com eles. Quando necessitassem de ajuda deveriam dirigir-se a irmãos mais velhos e não aos adultos. Além disso, estavam habituadas a uma autodeterminação, em casa, muito maior do que a que era permitida na escola (Philips, 1972, citado por Winitzky, 1995; 145).

São estas reacções, por parte dos professores, ignorando as diferenças entre alunos com culturas distintas, pressionando-os mesmo a negarem essas diferenças e exigindo-lhes um comportamento semelhante ao do grupo dominante, que podem ser determinantes num percurso escolar bem ou mal sucedido. Determinante é, também, o marcar ostensivamente que se é diferente e, por consequência, incapaz de atingir os mesmos objectivos e os mesmos resultados dos alunos da maioria, ou melhor, do aluno «padrão» que se cria dentro da maioria, do «aluno

⁴ Entrevista a Marc Bablet (Inspector da Educação nacional, responsável pela Comissão de Educação e Formação - CEFISEM - de Paris e encarregado da missão académica para os recursos da educação prioritária). In *Mouvements* 4 (1999) 15.

ideal», que resulta da construção feita pelo professor, a partir do seu estilo de vida, da sua linguagem ⁵ e da sua própria cultura.

É, como afirma Brown (1998), em consequência da rejeição de parte de si próprias que o sentido de identidade e de autoconfiança das crianças pode ficar seriamente afectado.

5.3 - A discriminação na escola

Entende-se por *discriminação* «a distinção feita a indivíduos ou grupos para lhes aplicar um tratamento desfavorável» (Simon *et al.*, 1999; 5). Billigmeier (1985) refere que o termo *discriminação social* é largamente usado para referenciar o acto de: fazer distinções individuais entre vários grupos humanos com base na idade, no sexo e noutras características sociais, culturais e físicas, percebidas ou presumidas; tratar as pessoas, intencionalmente ou não, de maneira injusta e injuriosa, com base em tais distinções. Assim, os membros de um grupo tendem a caracterizar outro grupo como sendo inferior em determinadas atitudes e comportamentos, quando comparado com a maioria que detém o poder e cuja cultura é assumida como *a cultura*.

Afirma Thorne (1995; 170) que «todas as crianças têm direito a uma oportunidade igual para aprenderem e para alcançarem o seu potencial, mas isto não acontece se forem de qualquer forma discriminadas». Tal discriminação, segundo a autora, passa por um comportamento discriminatório como a violência, o racismo e o sexismo, envolvendo intimidação física, ou ameaças de violência, ou táticas verbais, ou ostracismo social. Esta violência pode, a longo prazo, conduzir ao absentismo, ao insucesso, à depressão e mesmo ao suicídio.

Na escola, em geral, a discriminação parece atingir sobretudo os alunos portadores de culturas diferentes, de traços físicos marcantes, com ênfase para a cor da pele, e de um estatuto sócio-económico baixo. Com

⁵ O aspecto da linguagem foi, aliás, muito desenvolvido por Basil Bernstein (1975), ao referir a importância da estrutura social como geradora de formas linguísticas e as dificuldades na relação educativa devidas à incompreensão, por parte dos alunos, da linguagem abstracta, formal, do código elaborado dos professores. A conflituabilidade

efeito, determinados grupos étnicos, detentores de um forte poder económico e/ou bem considerados culturalmente, muito raramente são alvo de recriminação ou discriminação social, constituindo mesmo, por vezes, elites extremamente bem aceites e valorizadas no interior das sociedades onde vivem.

Assim, nas escolas, são alvo de discriminação, por parte de professores, de colegas e de pessoal não docente, sobretudo, os alunos filhos de emigrantes oriundos de países considerados «pouco desenvolvidos» a todos os níveis, de raça negra e com fracos recursos económicos. Afirmam Siraj-Blatchford (1993; 31) que «a prática escolar fornece a pior experiência de discriminação racial para muitos estudantes negros». Sustenta Gillborn (1990; 100) que «a etnicidade dos alunos influencia a sua escolha de amigos e a sua experiência face às expectativas do professor que muitas vezes reflectem estereótipos ‘racistas’», pelo que a etnicidade se torna um factor central e um primeiro obstáculo a ser «negociado» entre alunos que aspiram ao sucesso escolar e professores que detêm juízos etnocêntricos.

Na verdade, a discriminação racial não tem só a ver com incidentes escolares físicos e verbais evidentes, mas também, e de uma forma muito mais subtil, com a mímica, a linguagem corporal, o tom de voz, a exclusão e as expectativas do professor.

Em Espanha, um relatório de 1992-93, oriundo do Centro de Investigação sobre a Realidade Social, assinalava os Ciganos como o grupo social menos valorizado e, portanto, mais sujeito a ser objecto de atitudes discriminatórias, seguindo-se-lhes os Negros e Magrebinos. 44% dos inquiridos consideravam os imigrantes como a causa de maior delinquência e 55% como a causa do desemprego (Sales e García, 1997) Acrescentam as autoras que estas opiniões se reproduzem de uma maneira mais ou menos similar nas escolas e entre os professores, «que mostram uma forte aversão a os ciganos, magrebinos e negros africanos, culpando-os pela sua própria marginalização e nos casos mais extremos chegando a

decorrente das referências culturais diferentes exigiria, assim, dos alunos uma mudança de identidade cultural por parte da escola.

pedir a sua expulsão de Espanha ou o seu extermínio, embora todos conheçam o discurso universal da igualdade e se exalte o pluralismo e a diferença» (*ob. cit.*; 44).

Afirma Janice Hall (1993; 180) que «o racismo e a discriminação têm um impacto maior nas expectativas que os professores têm dos seus alunos minoritários». Na verdade, as expectativas parecem ser mais baixas para os alunos de minorias, o que, com o tempo, pode determinar o seu insucesso escolar, uma vez que estes alunos vão começando a acreditar nas mensagens subtis, emitidas pelos seus professores, sobre as suas fracas capacidades intelectuais para serem bem sucedidos e aceitam o encaminhamento proposto para tarefas físicas e manuais. Como consequência, só muito dificilmente estes alunos poderão concretizar o seu potencial, em escolas e com professores que «drasticamente afectem o seu progresso e o seu rendimento escolares» (Gillborn, 1990; 141).

Face à importância das expectativas do professor sobre os alunos pertencentes a grupos étnicos, torna-se pertinente uma abordagem à questão das expectativas, entendendo-se estas como as crenças que os docentes possuem sobre o potencial académico de cada aluno.

5.3.1 – *As expectativas*

Rotter (1954), sintetizando duas grandes orientações da Psicologia norte-americana, integra a posição cognitiva (variável cognitiva) com o estímulo resposta ou reforço (variável motivacional), definindo *expectativa* como o grau em que o sujeito considera que um determinado reforço se segue a um determinado comportamento, executado numa determinada situação. A expectativa é, pois, determinada pela percepção das características da tarefa, aumentando com o sucesso e diminuindo com o fracasso. Assim, as expectativas são subjectivas e podem ser específicas de uma situação ou generalizadas, sendo de prever que, quando as necessidades são elevadas e as perspectivas de as satisfazer baixas, dêem origem a comportamentos defensivos, desajustados e irrealistas.

Olson, Roese e Zanna (1996) fazem uma revisão bastante exaustiva da teoria e da literatura relevantes sobre as expectativas. Definem-nas como crenças sobre o futuro estado das coisas, isto é, probabilidades subjectivas sobre o modo como o mundo funcionará / reagirá em resposta às nossas acções, constituindo um mecanismo pelo qual experiências e conhecimentos passados são usados para predizer o futuro e determinar o comportamento.

Para Oliveira (1992; 135), e partindo da relação professor/aluno na perspectiva do professor, «o termo [expectativa] pode revestir pelo menos três significados: simples crença, percepção ou esperança vaga do professor sobre a realização ou o comportamento do aluno mas sem o influenciar; atitude, pressentimento ou prognóstico mais ou menos baseado na experiência ou em estereótipos e que interferem na realização do aluno; expectativa manipulada ou induzida artificialmente desde fora e que enviesa, através de algum artefacto, o pensar e agir do professor, levando de qualquer forma a que o aluno corresponda a essas expectativas artificiais».

De uma maneira geral, as expectativas podem referir-se tanto àquilo que *poderá* acontecer (*expectativas probabilísticas*) como àquilo que *deverá* acontecer (*expectativas normativas*). As primeiras são predominantes numa situação de livre consumo e concorrência, associadas à satisfação. Pode também falar-se de *expectativas ideais*, directamente relacionadas com os desejos, referindo-se àquilo que *deveria*, se gostaria ou desejaria que acontecesse, numa aplicação ao construto da percepção de qualidade / desempenho.

Segundo Brewer e Crano (1994), as expectativas que cada indivíduo tem dos outros e de si próprio possuem um efeito enorme nas suas percepções e avaliações, com profundas implicações na cognição e no comportamento. E talvez mesmo mais importante do que o efeito das expectativas pessoais no comportamento do indivíduo seja o seu efeito no comportamento dos outros. Na verdade, as expectativas de cada um influenciam o seu comportamento em relação aos outros, podendo mesmo

levá-los a comportarem-se de modo a confirmarem o que deles era esperado.

5.3.1.1 – Tipos e fontes de expectativas

Segundo Olson, Roese e Zanna (1996), as expectativas podem ser orientadas para:

- *O próprio sujeito* - intrapessoais: desempenho, sensações, auto-eficácia.

- *As outras pessoas* - interpessoais.

- *A realidade nãosocial* - impessoais: acontecimentos, situações.

Por sua vez, surgem a partir de três grandes fontes:

- *A experiência pessoal directa*, pelo que são geralmente mais fortes;

- *A comunicação dos outros* - experiência indirecta -, sendo particularmente importantes quando as crenças existentes são fracas ou o assunto é novo;

- *As inferências a partir de outras expectativas*, com destaque para a influência das *atribuições causais*.

5.3.1.2 - Propriedades das expectativas

Olson *et al.* (1996) indicam quatro grandes propriedades das expectativas, ao longo de cujas dimensões podem variar em *continuum*: *certeza, acessibilidade, clareza e importância*.

A *certeza* de uma expectativa está relacionada com o grau subjectivo de probabilidade associado ao resultado ou evento esperados, podendo ser *efectiva* (correspondendo a uma probabilidade estimada de 100%) ou *subjectiva* (com um grau de probabilidade de menos de 100%). Uma outra conceptualização possível (não baseada no grau de probabilidade) assenta na confiança do resultado ou evento esperados, que podem ser mais ou menos seguros ou estáveis, independentemente da probabilidade subjectiva de confirmação esperada.

Esta dimensão é determinada por quatro factores:

1 - *A natureza da experiência em que se baseia a expectativa* (directa, indirecta ou inferida). Assim, as expectativas serão tanto mais certas quanto mais directa for a experiência.

2 - *A consensualidade da informação*. As expectativas serão tanto mais certas quanto mais partilhadas forem por outras pessoas.

3 - *A acessibilidade da expectativa*. Quanto mais as expectativas forem acessíveis à memória mais vezes serão aplicadas, activadas e proporcionarão maior certeza.

4 - *A sua confirmação passada*. As expectativas serão tanto mais certas quanto mais vezes se confirmarem.

A *acessibilidade* de uma expectativa remete para a probabilidade da sua activação e conseqüente utilização para interpretar a realidade, considerada relevante, dependendo da facilidade e velocidade da ocorrência à mente.

Também esta propriedade é determinada por quatro factores:

1 - *A frequência da acessibilidade*. Significa isto que,, quanto mais uma categoria aceder à mente, maior é a probabilidade de ela ser usada para interpretar a informação subsequente.

2 - *O carácter recente da activação da expectativa*. Quanto mais recentemente tiver sido usada uma expectativa maior é a probabilidade de ela ser activada de novo.

3 - *A importância da mesma* (significância motivacional). Quanto mais relevante for uma expectativa, para a satisfação de necessidades importantes ou mais forte a sua associação a outras expectativas, mais frequentemente poderá ser activada.

4 - *A desconfirmação percebida*. Quanto mais uma expectativa for desconfirmada (real ou aparentemente) maior é a probabilidade de ela ser activada, se o sujeito buscar prova adicional ou melhor compreensão, desencadeando-se frequentemente processos de atribuição e de redução de dissonância.

A *clareza* das expectativas prende-se com a variação num *continuum* explícito - implícito, ou seja, com o grau de consciência na

formação das mesmas. Estas, quando implícitas, são omnipresentes e geradas «automaticamente».

A clareza das expectativas, ou o que determina a sua consciencialização, depende essencialmente de quatro factores:

1 - *A necessidade de preparação para enfrentar uma situação.* Assim, as expectativas serão tanto mais explícitas quanto mais necessárias forem para preparar um acontecimento ou para enfrentar uma situação (*expectativas preparatórias*).

2 - *A inquirição ao sujeito.* As expectativas serão tanto mais explícitas quanto mais o sujeito for directamente questionado sobre as mesmas.

3 - *A importância da expectativa.* Esta será tanto mais explícita quanto maior significado motivacional contiver, o que salienta a utilidade funcional da mesma.

4 - *A sua desconfirmação percebida.* As expectativas serão tanto mais explícitas quanto mais surpreendentes forem os resultados obtidos.

Por último, a *importância* de uma expectativa reside no seu significado motivacional, tendo as mais importantes maiores implicações para as necessidades fundamentais do indivíduo. É determinada por dois factores:

1 - *A sua relevância para as necessidades importantes do indivíduo.* Quanto mais significativos forem os acontecimentos ou os resultados esperados (para as necessidades, motivações e valores do indivíduo) mais importantes serão as expectativas do ponto de vista funcional.

2 - *As suas implicações para outras expectativas.* Quanto mais significativos forem os efeitos de uma determinada expectativa sobre outras expectativas mais importante ela se torna.

5.3.1.3 - *Consequências das expectativas*

As expectativas têm importantes consequências sobre os sistemas cognitivo, afectivo, comportamental e fisiológico do indivíduo, diferindo consoante os tipos ou propriedades específicas abordados anteriormente.

A nível do sistema *cognitivo*, as expectativas desencadeiam efeitos significativos sobre os processos de:

1 - *Atenção e codificação*, uma vez que, quer a informação posterior seja consistente ou inconsistente com as expectativas, gera surpresa.

2 - *Interpretação*, sobretudo quando a informação é objectivamente ambígua, favorecendo uma interpretação consistente e confirmatória das expectativas.

3 - *Atribuição*, designadamente na sequência da desconfirmação de expectativas, gerando pensamentos de busca causal, frequentemente de natureza externa e instável, mas em alguns casos de natureza interna, como nas expectativas de elevada auto-eficácia.

4 - *Pensamento contra-efectivo (alternativo)*, consistindo em representações sobre o que poderia ter sido, isto é, uma reconstrução de acontecimentos passados em que determinados antecedentes são alterados e é especificado um resultado alternativo para esses acontecimentos.

5 - *Memorização*, favorecida tanto pela informação consistente como pela inconsistente alvo das expectativas, mas não pela informação irrelevante. A informação inconsistente parece ser melhor memorizada do que a consistente, quando os sujeitos revelam motivação e capacidades para tal, embora isso não signifique necessariamente um maior impacto nos julgamentos posteriores.

As consequências, nos processos *afectivos*, manifestam-se a nível de:

1 - *Atitudes*, na sua componente afectiva, reflectindo as crenças/expectativas dos sujeitos sobre as características/atributos possuídas pelo objecto, ponderadas pelas avaliações feitas pelos sujeitos em relação a essas características/atributos ao longo de uma dimensão bom/mau.

2 - *Ansiedade e depressão*, aumentadas ou diminuídas por determinados tipos de expectativas (ou componentes delas), como as relativas ao desempenho, à auto-eficácia, à desesperança, etc.

3 - *Humor*, gerado pela violação das expectativas, sendo a inconsistência resolvida pelo reconhecimento de interpretações ou perspectivas alternativas.

A nível *comportamental*, detectam-se os efeitos seguintes:

1 - *Comportamento consistente com o conteúdo das expectativas*. As pessoas agem de acordo e em coerência com o conteúdo específico das expectativas, o que permite, até certo ponto, predizer os comportamentos futuros, em função do conhecimento prévio das expectativas que influenciam esses comportamentos.

2 - *Teste de hipóteses*. Deliberadamente, os sujeitos envolvem-se no sentido de confirmarem a veracidade das suas expectativas subjectivas e explícitas, recolhendo informação diagnóstica. Contudo, a investigação mostra que os sujeitos adoptam, frequentemente, estratégias que procuram confirmar as hipóteses, enviesando os resultados, nomeadamente escolhendo perguntas potencialmente confirmatórias e evitando as potencialmente desconfirmatórias. No entanto, um desses processos, conhecido como *estratégia de teste positivo* (em que o sujeito escolhe perguntas cuja resposta positiva confirmaria a hipótese), não envia os resultados, uma vez que as respostas podem ser negativas, desconfirmando, deste modo, a hipótese.

3 - *Profecias auto-realizadoras* (comportamento dos outros). As expectativas fazem com que o comportamento dos sujeitos-alvo seja percebido / deduzido (por enviesamento ou selecção) de forma consistente com essas expectativas. Porém, nalguns casos, os sujeitos revelam comportamentos incongruentes com as expectativas, o que revela a influência simultânea de outros factores ou variáveis moderadoras, tais como os objectivos dos sujeitos ou as características dos alvos.

As consequências *fisiológicas* ou *somáticas* das expectativas são reveladas pela investigação que mediu estímulos fisiológicos no efeito das expectativas de erro ou falha sobre a ansiedade ou das expectativas

de auto-ineficácia sobre o stress. O *efeito de placebo*⁶ consiste na administração ao sujeito de uma substância inócua ou de um procedimento irrelevante, acompanhada da sugestão de modificação de um sintoma ou sensação, o que, em muitos casos, se verifica efectiva e significativamente com efeitos duradouros. Uma explicação possível prende-se com o facto de os placebos poderem aliviar a ansiedade dos sujeitos / pacientes e, assim, melhorarem a sua condição e recuperação. Outra explicação pode residir na atenção e acentuação de aspectos positivos da condição ou recuperação, por efeito das expectativas. Finalmente, uma terceira explicação pode encontrar-se na resposta condicionada induzida pelo placebo, por efeito de uma experiência prévia com substância ou procedimento verdadeiros. Há, na verdade, provas de que os placebos podem activar processos fisiológicos que reduzem a dor.

5.3.1.4 – *Confirmação e desconfirmação das expectativas*

Uma vez que as expectativas são hipóteses sobre pessoas, objectos, acontecimentos e situações, essas hipóteses podem ser confirmadas por informação posterior que as suportam ou não, embora esta, nalguns casos, possa não estar disponível.

As consequências da *confirmação* das expectativas podem ser diversas:

- Relativamente às *expectativas efectivas* (100% de certeza), os efeitos parecem ser nulos ou irrelevantes.

- Em relação às *expectativas subjectivas* (menos de 100% de certeza), a confirmação induz, de um modo geral, sentimentos iniciais positivos porque torna a realidade «previsível». Posteriormente e nalguns casos, pode gerar ou levar à inferência de sentimentos secundários negativos por não serem satisfeitas as necessidades ou desejos do sujeito, como é o caso das expectativas negativas.

⁶ Há mais de um século, na Áustria, investigadores verificaram que o efeito farmacológico de determinadas drogas/remédios, em doentes que estudavam, se devia mais à sugestão dos pacientes do que a um efeito real das mesmas(os).

- Outra consequência é o reforço da *certeza* das expectativas, transformando as subjectivas em efectivas ou, pelo menos, em menos subjectivas.

No que se refere às consequências da *desconfirmação*, podem ser apontados os seguintes efeitos:

1 - Torna explícitas (conscientes) as expectativas implícitas (não conscientes).

2 - Gera, normalmente, sentimentos iniciais negativos porque a realidade se mostra imprevisível e isso é, geralmente, sentido como desagradável; pode estimular dissonância, uma vez que as pessoas, frequentemente, se comprometem com as suas predições / expectativas; a surpresa pode ser desagradável para algumas pessoas em certas circunstâncias. No entanto, posteriormente, podem verificar-se sentimentos secundários positivos a partir das inferências feitas, designadamente quando alguém espera o pior, mas recebe melhor.

3 - Gera reacções favoráveis ou desfavoráveis (valências violatórias), consoante os sujeitos entendam o comportamento desconfirmatório como intencionalmente bom ou mau - teoria da violação das expectativas.

4 - Induz processamento mais cuidadoso e profundo da informação relevante para a expectativa, ligado a duas motivações:

- *O desejo de proteger a expectativa original*, que pode motivar tentativas de integração de informação inconsciente na mesma.

- *O desejo de fazer julgamentos correctos*, perante a reduzida confiança induzida pela desconfirmação da expectativa, levando os sujeitos a abandonarem os processamentos mais automáticos, baseados em categorias, e a envolverem-se em processamentos mais individualizados, construídos «peça-a-peça». Contudo, podem verificar-se excepções a esta hipótese, por exemplo quando a desconfirmação é feita por um potencial persuasor que parece violar o seu interesse próprio, e os sujeitos se envolvem, então, em processos atribucionais sobre a honestidade e as intenções do alvo, esforçando-se menos por analisar a qualidade dos argumentos.

5 - Reduz a certeza das expectativas quando elas não são revistas ou abandonadas.

6 - Torna as expectativas mais acessíveis.

7 - Sujeita as expectativas a testes directos mais frequentes e intensivos, ao activar as hipóteses.

Em síntese, verifica-se que as expectativas podem orientar-se seja para o próprio sujeito, seja para outras pessoas ou acontecimentos e situações, surgindo ou de uma experiência pessoal directa, ou da comunicação com outras pessoas, ou, ainda, de inferências feitas a partir de outras expectativas.

A sua existência resulta quer da certeza das mesmas – proveniente não só da experiência directa dos indivíduos, mas também do consenso de outros, da sua actividade e da sua confirmação -, quer da sua acessibilidade – devida à sua frequência, ao carácter recente, importância e desconfirmação -, quer da sua clareza – como suporte para enfrentar uma situação, questionamento sobre as mesmas, significado motivacional, surpresa quanto aos resultados -, quer da sua importância – em função da sua relevância e significado para as necessidades do indivíduo.

As suas consequências revelam-se não apenas a nível cognitivo – atenção, codificação, interpretação, atribuição, representações, memorização -, mas igualmente a nível afectivo – nas atitudes, ansiedade, depressão, humor -, a nível comportamental e a nível fisiológico ou somático.

As expectativas podem, ainda, ser confirmadas ou desconfirmadas em função de informação posterior que as suporte ou não.

São, no entanto, sempre um processo pessoal, assumindo um especial relevo nas relações intergrupais e, concretamente, nas relações estabelecidas entre professores e alunos em contexto escolar e, sobretudo, na sala de aula, em situação pedagógica propriamente dita. O professor surge aí «como actor principal cujos comportamentos concretos podem dominar sobre tudo o resto, qualquer que seja a qualidade das instituições» (Camilleri, 1985; 83).

5.3.2- *As expectativas dos professores*

O estudo relevante sobre os efeitos das expectativas em contexto escolar deve-se a Rosenthal e Jacobson (1968).

Este trabalho surge na sequência de uma investigação anterior, realizada por Rosenthal e Fode (1961, 1963), conduzida em laboratório. Aos respondentes foi-lhes apresentado um conjunto de dez fotografias de rostos e pedido para se pronunciarem sobre o «sucesso» dessas faces representadas, o que se revelou relativamente neutral, tendo, posteriormente, Rosenthal informado metade dos respondentes de que os rostos pertenciam a pessoas bem sucedidas, e feito o contrário com a restante metade. Os resultados mostraram que as avaliações de sucesso e não sucesso estavam relacionadas com as informações previamente fornecidas, isto é, com as expectativas que se haviam criado nos respondentes, por influência do experimentador.

Depois desta investigação, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson tentaram verificar esta mesma influência na educação, isto é, comprovar o efeito das expectativas do professor sobre o rendimento escolar dos alunos. Para isso, testaram alunos de dezoito classes de uma escola do ensino primário público (Oak-School), frequentada por crianças oriundas, na sua maioria, de famílias de fraco nível sócio-económico, sendo 17% de etnia mexicana (a minoria mais desfavorecida)⁷. Aplicaram-lhes, no final do ano escolar anterior ao início da experiência, um suposto teste padronizado de inteligência (o TOGA de Flanagan, 1960⁸), informando, no início do ano lectivo seguinte, os professores sobre os alunos (cerca de 20% do total de alunos) de quem era esperado um sucesso académico nesse ano escolar, em função dos bons resultados obtidos no dito teste de inteligência. A única coisa que distinguia os alunos era o facto de os seus professores considerarem os incluídos nos 20% como capazes de alcançar

⁷ «O grupo de rapazes mexicanos foi o que beneficiou menos das expectativas favoráveis nas três variáveis de comportamento [atitudes dos alunos – curiosidade intelectual, adaptação/sociabilidade, necessidade de aprovação]» (Oliveira, 1992; 23).

um progresso intelectual extraordinário. Durante dois anos, os alunos foram testados periodicamente. Os resultados finais mostraram diferenças entre os dois grupos de alunos - «experimentais» e de controle -, com ganhos intelectuais significativos para aqueles, incluídos nos 20% e em relação aos quais as expectativas (induzidas artificialmente) dos professores foram mais altas. Os autores interpretaram estes resultados como uma prova de que a expectativa que um professor tem do rendimento do aluno pode cumprir-se por si mesma, independentemente de qualquer relação com a capacidade do dito aluno.

Este estudo deu lugar à publicação do famoso livro *Pygmalion in the Classroom*, despoletando investigação e controvérsia⁹ sobre as consequências das expectativas do professor no desempenho e na auto-estima do aluno¹⁰. Afinal, o que os autores acabavam de constatar, em relação aos ganhos, era um tratamento diferenciado por parte dos professores como resultado das falsas expectativas que lhes tinham sido induzidas e, daí, a *profecia autoconfirmatória* (já, anteriormente, abordada e objecto de estudo da psicologia social), ou seja, uma situação em que as perspectivas erróneas sobre as capacidades dos alunos e o subsequente desenvolvimento da acção, com base nestas percepções, as tornam verdadeiras, à medida que o tempo passa.

Este estudo veio, pois, mostrar a importância das expectativas dos professores sobre a acção de cada aluno e/ou da turma, assim como o seu efeito negativo ou positivo quer na interacção professor / aluno(s), quer no próprio rendimento escolar do(s) mesmo(s). Assim, «as expectativas do professor, acerca do potencial académico do seu aluno, são acompanhadas por uma mudança nos afectos, uma vez que quanto mais favoráveis forem as suas expectativas mais positivo será também o modo como vê o aluno e o empenho que empreende no trabalho com ele»

⁸ Este teste permite o cálculo de um QI verbal, de um QI de raciocínio e de um QI total.

⁹ As principais críticas colocadas ao trabalho de Rosenthal e Jacobson referem-se à ambiguidade, aos erros metodológicos da experimentação, à aplicação inadequada das conclusões e ao processo das expectativas.

(Brewer e Crano, 1994; 334). Quando as suas expectativas são negativas, também estas se reflectem nos afectos que o professor transmite ao aluno. Em síntese, o professor espera um determinado comportamento do aluno e age com ele na base dessas expectativas, o que é compreendido pelo discente que passa a actuar de acordo com as expectativas do seu professor, o que, finalmente, acaba por reforçar o que o docente esperava dele. Cria-se, assim, um ciclo em que, partindo de algo suposto pelo professor, o aluno acabará por confirmá-lo.

Este «algo suposto», no entanto, não surge do nada, uma vez que os indivíduos constroem uma impressão acerca das outras pessoas a partir de elementos que são relevantes para eles, como, por exemplo, a maneira de vestir, o modo como andam, a língua que falam, a linguagem que utilizam, as suas características físicas, determinadas capacidades que têm, os comportamentos que demonstram, o seu contexto familiar, a zona onde residem, a posição social que ocupam, o sexo, a origem étnica, etc.

Na verdade, a *classe social* a que o aluno pertence parece ter uma importância grande na predição do sucesso escolar do aluno (Bourdieu e Passeron, 1970). Os professores manifestam expectativas mais baixas em relação aos alunos de classe social inferior do que aos de classe média (Deutsch, 1963; Wilson, 1963). Com efeito, os professores tendem a sobrestimar a capacidade dos alunos de classe social média e alta, subestimando, pelo contrário, a dos alunos de classe social baixa, valorizando, deste modo, os alunos que possuem um envolvimento social próximo do seu; «a escola privilegia em primeiro lugar os filhos dos quadros superiores, mas funciona segundo as normas e os valores da classe média, da qual os professores se sentem próximos» (Charlot *et al.*, 1992; 24). A *certeza* da expectativa criada pelos professores, em relação a estes alunos, resulta, assim, da *natureza da sua experiência*, porque se sentem próximos deles, e da *confirmação passada* (se eles – professores – foram capazes, alunos em igual circunstância também o serão). Como

¹⁰ Observa Harris (1991) que «{embora} haja 345 estudos que levem à conclusão de que os efeitos das expectativas existem... há pouca compreensão dos processos que os sublinham» (Citado por Brewer e Crano, 1994; 334).

afirma Bhavnani *et al.* (1986; 39), «os professores são sobretudo vistos como alguém que considera os Negros incapazes de terem um emprego ou de aprenderem. Sente-se que o sistema educativo promoveu a percepção da inferioridade cultural dos Negros, através da alimentação, do vestuário, da língua ou da religião. A filosofia multicultural, correntemente praticada, não ensina o 'respeito' pelas outras culturas; continua a reforçar a hierarquia das culturas, nas quais as culturas Negras como que 'falham', comparadas com o nível elevado dado à cultura da classe média branca Inglesa». Funcionam, aqui, os estereótipos sociais criados em relação aos Negros, mas funcionam também as expectativas criadas sobre o pouco rendimento escolar destes alunos. Na verdade, a *comunicação dos outros* e também uma possível *confirmação passada* ajudarão à *necessidade de preparação* – do(s) professor(s) – *para enfrentar(em) uma situação*, que poderá não lhe agradar (ter alunos negros) e cujas expectativas negativas em relação a esses alunos se apresentam *claras* para si. No fundo, trata-se de uma forma de racismo alicerçada em estereótipos e expectativas negativas.

Também a *origem étnica* poderá constituir um elemento de subestima das capacidades, das potencialidades e das atitudes dos alunos, quando existem determinados estereótipos negativos em relação a eles, por parte dos seus professores. «Eles [professores] têm baixas expectativas e poucas crianças têm a força para dizer 'provarei que está errado'» (Affor, 1982, citado por Sollis, 1996; 33), até porque muito dificilmente o aluno conseguirá lutar contra expectativas dos professores que se apresentam baseadas na *certeza efectiva* ou *confirmadas* pelo reforço da *certeza subjectiva*.

Jussim, Eccles e Madon (1996), ao investigarem a influência da etnicidade dos alunos nas expectativas dos professores, verificaram que os efeitos das mesmas são consideravelmente mais fortes entre alunos de grupos estigmatizados (afro-americanos, baixo estatuto socio-económico), com baixo autoconceito e fraco rendimento académico. Também os alunos de cor acreditam que os seus professores brancos os subestimam relativamente aos seus colegas (Davidson e Lang, 1960).

Assinala Eggleston (1998; 34) que, nas duzentas escolas referenciadas por Michael Barber e reconhecidas como tendo poucas aspirações, as expectativas dos professores surgiam como a causa principal do insucesso dos alunos, quer brancos quer maioritariamente afro-caribenhos. As expectativas baseavam-se mais em conjecturas de atitudes do que nas capacidades, sendo muitas vezes explícitas: «*O que podemos esperar - a maioria dos pais está desempregada ou são famílias monoparentais - estão todos a ser subsidiados - não querem saber de emprego*» ou «*O rapaz negro é brilhante - mas não podemos levá-lo a exame com este comportamento - destruiu tudo*». Mesmo sendo, na maioria das vezes, suposições implícitas, acabavam por destruir as relações professor/alunos, dando origem a frustração e a falta de esperança, respeito e auto-estima. São, pois, consequências das expectativas que se reflectem nos processos *afectivos* e, concretamente, nas *attitudes*, revelando crenças dos professores acerca das características possuídas pelos alunos, ponderadas por avaliações feitas pelos docentes sobre as mesmas, ao longo de uma dimensão bom/mau.

Os problemas surgem, assim, quando as impressões formadas pelos docentes vão estar na origem de um tratamento diferenciador, resultante de expectativas positivas ou negativas criadas.

Em sala de aula, a formação de falsas expectativas está, frequentemente, associada a preconceitos e estereótipos conscientes ou inconscientes dos professores, não sendo raro os alunos, em relação aos quais os docentes têm baixas expectativas, coincidirem com os que apresentam comportamentos perturbadores ou são oriundos de determinados grupos sociais e étnicos. Contudo, refere Díaz-Aguado (1987) que é provável que o efeito expectativa exista mais nuns professores do que noutros, expressando-se as expectativas negativas sobretudo em docentes: pouco competentes e que vivem sucessivos fracassos; com uma percepção imprecisa da realidade e reagindo com ansiedade face aos problemas; que não se sentem responsáveis pelo rendimento dos alunos; que pensam que o aluno não pode mudar; que tendem a resolver a dissonância cognitiva entre o rendimento e as

expectativas modificando, imediatamente, as mesmas. Por outro lado, comunicarão as suas expectativas ao aluno: iniciando mais interações, e de duração superior, com aqueles acerca dos quais têm expectativas positivas; reduzindo os contactos com aqueles em relação aos quais têm expectativas negativas; apresentando o material mais difícil aos alunos de expectativas positivas e o menos difícil aos de expectativas negativas; prestando mais atenção aos de expectativas positivas e menos aos de expectativas negativas; proporcionando um padrão de reforço muito mais consistente e adequado aos alunos de expectativas positivas do que aos de negativas. Estas situações reflectem-se, naturalmente, nos alunos, sendo o seu efeito particularmente significativo naqueles com uma grande necessidade de aprovação social. Em todos os estudantes objecto de expectativas negativas por parte dos professores, as consequências destas podem levar a alterações: na sua conduta na classe e na sua atitude face à escola; na sua auto-estima e no seu autoconceito; no rendimento académico; no próprio desenvolvimento intelectual.

Ashton e Webb (1986) estabeleceram uma diferenciação entre professores com alto e baixo sentido de eficácia no ensino, nas relações docente / discente e na conduta na aula. Relativamente ao ensino, os professores que manifestaram baixo sentido de eficácia descreveram os seus alunos como tendo poucas capacidades e motivação, um comportamento pobre e sendo originários de meios desfavorecidos, enquanto os outros docentes (com alto sentido de eficácia) se referiram aos discentes salientando o seu progresso e o trabalho que estavam a desenvolver com eles. No que diz respeito às relações professor / aluno, os primeiros (com baixo sentido de eficácia) estabeleceram relações impessoais com os seus alunos enquanto os segundos (com alto sentido de eficácia) criaram com eles relações fortes. Por último, e no que se refere à conduta em sala de aula, os docentes com baixo sentido de eficácia focaram as suas observações na constante necessidade de supervisionar e controlar o comportamento dos alunos, enquanto os outros não se mostraram muito preocupados com o comportamento dos mesmos.

Refere Babette Brown (1998) que, na Grã-Bretanha, os estereótipos sobre alunos pertencentes a grupos étnicos influenciaram as expectativas dos docentes em relação aos mesmos. Assim, os professores manifestavam altas expectativas de sucesso relativamente aos alunos chineses, considerando, ainda, todas as crianças asiáticas submissas, bem comportadas e altamente motivadas, enquanto os afro-caribenhos eram vistos como atléticos e exuberantes. Os próprios pais afro-caribenhos acreditavam que o insucesso escolar dos seus filhos resultava dos estereótipos que os docentes tinham das crianças negras, e especialmente das do sexo masculino, considerando-as como possuidoras de capacidades físicas superiores às intelectuais e com dificuldade de concentração no trabalho, pelo que não as encorajavam nem estimulavam.

Esta mesma ideia é reforçada por Cecile Wright (1991), ao referir que muitos professores Brancos esperavam mau comportamento sobretudo da parte dos rapazes afro-caribenhos, pelo que, com frequência, estes eram repreendidos, excluídos da sala de aula, chamados ao director da escola, castigados e expulsos¹¹. Estas expectativas negativas e a correspondente etiquetagem dos alunos como disruptivos acompanhavam-nos, aliás, desde o jardim-escola, embora alguns docentes expressassem a sua frustração pelos estereótipos negativos e pelos insultos que lhes dirigiam. A autora cita o depoimento de um professor a propósito de um aluno afro-caribenho de seis anos (*ob. cit.*; 28): «*Poucas vezes vi um rosto daqueles numa criança. O temperamento, a raiva e a agressão*

¹¹ Refere Vieler-Porter (1997; 9) que, no ano lectivo de 1995-96, na Grã-Bretanha, havia, 11.084 alunos permanentemente expulsos das escolas, variando as taxas de exclusão entre os diferentes grupos étnicos, mas com os alunos, rapazes, afro-caribenhos a serem 4 a 6 vezes mais excluídos do que os alunos brancos. As causas da exclusão dos alunos afro-caribenhos derivavam principalmente de violência, seguida de comportamento disruptivo (Vance, 1997; 32). Também Mehra (1998; 44) assinala: «Há uma evidência considerável - eg. CRE (1985); Nottinghamshire County Council (1990); NUT (1992); DfE (1992b); Mayat (1992); DfE (1993); Bourne *et al.* (1994); Hayden e Lawrence (1995); Klein (1996. a); Osler (1997) - sugerindo que os alunos de minorias étnicas, especialmente os rapazes Afro-Caribenhos, estão desproporcionadamente representados nas taxas de exclusão. De acordo com Mayat (1992), os alunos Afro-Caribenhos constituem 9% da população escolar de Birmingham, mas a proporção de expulsos é de 30% (...); com quatro vezes mais probabilidades de serem expulsos do que os alunos brancos (...), estando sobrerrepresentados em escolas de educação especial para alunos com dificuldades emocionais e comportamentais».

vincada metiam-me medo. Não ficaria surpreendida se, no futuro, Justin fosse capaz de matar alguém. Quando ele ri, é capaz de encantar os pássaros que estão nas árvores, mas quando está de mau humor é incapaz de se controlar. Ele tem um fusível muito pequeno, é um verdadeiro chauvinista e para completar adquiriu um complexo de perseguição. Tem de ser tratado com luvas de pelica».

Os elevados níveis de tensão entre professores brancos e alunos afro-caribenhos parecem residir nos estereótipos que os docentes têm desses alunos, sobretudo dos rapazes negros, como sendo agressivos e sem normas, o que, inconscientemente, é comunicado na interacção estabelecida entre ambos, culminando na exclusão de alguns, definidos como «perturbadores» (Appiah, 2000; 11). Perante esta «tensão», torna-se impossível desenvolver expectativas positivas, por parte dos docentes, e conseqüentemente ver-se-ão afectados sobretudo os sistemas *afectivo* e *comportamental* dos intervenientes.

«Para preservar a cultura e a identidade, os rapazes Negros podem envolver-se em 'próvoações' e/ou em comportamentos de protesto com os professores para ganharem o respeito. Contudo, para muitos rapazes negros, a escola não é vista como um lugar para aprender, mas antes como um campo de batalha para ganhar o reconhecimento. A exclusão é, assim, o cume do iceberg e é o último nível de um processo de racismo. As áreas de conflito entre professores e estudantes negros frequentemente racializadas são: as relações interpessoais; o medo e os estereótipos de rapazes negros; a aplicação de uma conduta e de uma disciplina diferenciadas na sala de aula; baixas expectativas em relação aos rapazes negros; o molestamento por parte dos professores» (Majors, Gillborn e Sewell, 1998; 36-37).

Um estudo de Edwards (1978, citado por Constantine-Simms, 1995; 25) mostra que a própria audição da voz dos alunos (todos nascidos na Grã-Bretanha) e o conseqüente sotaque manifestado levaram vinte alunos, em formação inicial de professores, a considerarem a aluna oriunda da classe média como aquela em que depositavam mais expectativas positivas, relativamente ao seu sucesso escolar, e a aluna de

origem familiar em Barbados (que revelou sotaque, devido ao crioulo, língua 1) como aquela em que depositavam mais expectativas negativas.

Um depoimento de uma professora branca, citado pelo psiquiatra Daniel Sampaio (1996; 100), refere: *«No ano anterior, numa turma de vinte e três alunos com alguns alunos africanos, apercebi-me que sobretudo a linguagem era motivo de olhares e rejeições por parte de determinados alunos. A integração de outras culturas está ainda longe de se tornar uma prática comum nas escolas»*. Trata-se de uma atitude de alunos brancos, mas poder-se-á questionar se o mesmo não acontecerá com alguns docentes. O que é facto é que se trata claramente de um estereótipo manifestado pelos estudantes e que, com grande probabilidade, atinge todos – docentes e discentes.

Assinala Correia (1992), na análise que faz dos resultados escolares das crianças cabo-verdianas, em Portugal, que os professores tendem a manifestar expectativas mais baixas em relação a estes alunos, encarando «a situação como uma fatalidade e conseqüentemente o insucesso destas crianças (...) como uma ‘coisa normal’», pelo que «os julgamentos prévios do professor em relação aos resultados dos alunos tendem a ser confirmados no final do ano lectivo» (*ob. cit.*; 21).

Contudo, os professores Negros parecem possuir expectativas mais altas em relação às crianças negras do que os seus colegas brancos, como assinala o depoimento de uma docente negra do ensino primário (correspondente ao 1º ciclo do ensino básico português)(Brown, 1998; 33-34): *«Sinto que tenho consciência das enormes dificuldades que as crianças negras enfrentam não só por causa da cor da sua pele mas também devido à sua cultura. Por isso, tento dar-lhes muita auto-estima, traduzida na prática em altas expectativas relativamente às suas capacidades e ajudando-as a desenvolver auto-imagens positivas para que possam lidar de um modo construtivo com o comportamento racista»*. Trata-se de um claro exemplo de consciência, por parte desta docente, da importância das expectativas positivas não só para a motivação dos seus alunos, como também para as implicações que elas terão nas necessidades fundamentais dos mesmos.

Também um estudo de Rasekoala (1997) revela que, quando questionados alunos brancos, negros e asiáticos sobre professores seus (igualmente brancos, negros e asiáticos), os três grupos optaram unanimemente pelos professores negros em primeira escolha, seguindo-se-lhes os docentes brancos e os asiáticos. Solicitados a justificarem as suas escolhas, emergiram três temas comuns:

«- Os professores negros são os mais rigorosos, mas o trabalho é 'feito'.

- Os professores negros são vistos como os mais justos e sem serem influenciados pela raça, género e, sobretudo, pelas capacidades académicas. 'Com um professor negro qualquer aluno tem oportunidade, mesmo sendo pouco inteligente'.

- Os professores negros são vistos como os mais preocupados. 'Se tu estás a ser agredido no corredor, alguns professores brancos passam e não fazem nada, mas um professor negro envolver-se-á sempre e porá fim 'à situação'» (*ob. cit.*; 26).

As expectativas dos professores são, pois, compreendidas pelos alunos, cujo comportamento e aproveitamento escolares se pautarão também por elas, como o testemunha uma menina de etnia cigana, citada por Brown (1998; 37): «*Esta escola é diferente. Aqui esperam que eu aprenda. As outras esperavam que eu me fosse embora*». E, com efeito, ela própria confirmou as expectativas tidas pelo corpo docente das escolas que frequentou: «saiu» e «aprendeu» em função do que esperavam dela.

Parece, pois, existirem, como sintetizam Brewer e Crano (1994; 345-346) «poucas dúvidas sobre o modo como as nossas expectativas, acerca de outras pessoas, as afectam e influenciam na maneira de reagir. As expectativas que temos dos outros determinam não só o nosso comportamento, mas também o comportamento dos outros, que são alvo das nossas expectativas. As nossas acções providenciam um contexto no interior do qual as outras pessoas reagem. Neste sentido, as nossas profecias, muitas vezes, são autoconfirmatórias».

Também os professores criam expectativas sobre os seus alunos, e os que detêm preconceitos procuram, muitas vezes, encontrar nos discentes comportamentos que confirmem essas mesmas expectativas.

«Na sala de aula, o desafio consiste, obviamente, em desenvolver estratégias para evitar expectativas negativas e para realçar expectativas positivas» (Winitzky, 1995; 162), uma vez que parece ser da maior importância a existência das mesmas na educação de minorias. Na verdade, refere Vasquez (1988), a propósito dos contextos de aprendizagem de alunos minoritários, que altos níveis de expectativas mantidos pelos professores com os seus alunos (a par de um contexto cooperativo, da atenção do professor e de um ambiente democrático) constituem características comumente encontradas em escolas descritas como eficientes. Este facto é, aliás, confirmado pela investigação¹² realizada nos EUA, que, na identificação de características de escolas que educaram com sucesso os seus alunos pertencentes a grupos étnicos diferentes, refere o clima positivo de expectativas envolvendo todos os alunos¹³.

No mesmo sentido se pronunciam Carter e Chatfield (1986), ao descreverem as características de três escolas elementares bilingues efectivas: clima positivo da escola; liderança positiva; altas expectativas dos professores; empenhamento no sucesso académico dos alunos; negação da argumentação de privação cultural e dos estereótipos que a suportam.

Afirmam Lucas, Henze e Donato (1990; 318-319) que o elemento crítico no trabalho dos educadores, com vista ao sucesso de todos os alunos, consiste em estes «acreditarem que todos os alunos podem ter sucesso», reforçando, assim, a perspectiva de Edmonds (1979), que questionava a vontade, por parte dos professores, de quererem mesmo ensinar todos os alunos.

¹² Ver *Equity and Choice*, 6 (1) 1989.

¹³ As restantes características são: a forte liderança e coesão entre os professores, com consenso sobre os objectivos e propósitos da escola; a organização e a disciplina; a focagem clara nas aquisições de destrezas e conhecimentos; a avaliação permanente do rendimento do aluno.

Também Brophy e Good (1970) e Brophy (1983) acentuam o papel das expectativas dos professores sobre os alunos e a discriminação a que esse comportamento docente pode conduzir, em sala de aula e no rendimento dos discentes.

Em síntese, a investigação de Rosenthal demonstrou os efeitos das expectativas dos professores no rendimento escolar dos seus alunos, enquanto outras investigações posteriores chamaram a atenção para a importância de variáveis como a raça, a classe social e a aparência física dos alunos nas expectativas dos próprios professores. Também a investigação relacionada com a profecia autoconfirmatória demonstrou como as características físicas (raça, sexo, aparência física) podem influenciar as expectativas das pessoas sobre os outros. Como afirmam Brewer e Crano (1994; 346), «as expectativas não são inevitavelmente confirmadas. Pessoas que mantenham expectativas incorrectas resistem à influência dos seus efeitos quando é no seu próprio interesse, para obterem informação válida. Do mesmo modo, as pessoas resistem à influência dos efeitos das expectativas dos outros quando a expectativa colide com autocrenças solidamente estabelecidas».

Todavia, convém não esquecer a perspectiva de Troyna (1993), que considerou as expectativas dos professores como um dos elementos do racismo institucional, criticando, assim, a literatura que defende as baixas expectativas dos docentes como o mecanismo principal do baixo rendimento académico dos alunos, reduzido a uma descrição circular. Para este autor, na linha de pensamento também desenvolvida por Figueroa (1991), os juízos feitos pelos professores acerca dos seus alunos, pertencentes a diferentes grupos étnicos, resultam de *estruturas conceptuais racistas*.

Para Troyna, uma estrutura conceptual racista não vincula necessária e conscientemente crenças racistas; pelo contrário, a sua efectividade resulta sobretudo do compromisso tenaz dos professores com princípios de universalismo e individualismo, pelo que afirmações como *tratamos todos da mesma maneira e respondemos às necessidades individuais das nossas crianças* constituem dogmas profissionais

incompatíveis com políticas dirigidas às necessidades e interesses de todo um grupo de alunos, definido em termos da sua raça, género ou classe. Raça e racismo não podem, por consequência, ser encarados como características superficiais da sociedade.

Dentro deste mesmo espírito se pronuncia Figueroa (1991; 192-193), ao afirmar que «estes alunos são, mais do que os outros, candidatos a empregos não especializados e pior pagos» e «o que se requer é uma 'reconstrução' social e educativa radicais».

É neste sentido igualmente que Gillborn (1997) afirma a necessidade de os políticos abandonarem a perspectiva *colour-blind* que dominou as reformas educativas inglesas.

«Embora as expectativas interpessoais não sejam panaceia para todos os males escolares e educativos, podem constituir um adjutório válido para o sucesso, se os educadores souberem alimentar expectativas positivas, embora sem se alienarem da realidade, a respeito dos educandos, mormente dos mais desfavorecidos, ou ao menos não os 'chumbarem' à partida com estereótipos deformadores e injustos. Vale mais pecar por excesso do que por defeito. A criança merece sempre o nosso voto de confiança e não um rótulo de menor valia. E não nos podemos contentar em esperar mais dela, antes procurar saber e corresponder ao que ela espera de nós. Que as expectativas negativas nunca contribuam para fazer alguém, muito menos uma criança, desesperar. Seja a esperança a última a morrer!» (Oliveira, 1992; 143).

Até porque o aluno é a razão primeira e última de se ser professor!

5.3.3 – A discriminação institucional

A Psicologia Social, através das suas diferentes teorias sobre o preconceito, tem procurado explicar o processo da discriminação e do racismo.

Na actualidade, mais do que as formas flagrantes de discriminação e de racismo, são as suas manifestações veladas, subtis, que atravessam as relações intergrupais e, sobretudo, as interétnicas, não comprometendo directa e visivelmente os seus agentes.

Leonel Garcia-Marques (1999) equacionou mesmo a questão da *inevitabilidade da existência de estereótipos e preconceitos*, pelo que a discriminação se apresentaria como natural, o que não significa ser sinónimo de boa.

Figuerola (1991) também se refere às relações raciais como sendo relações sociais, embora diferentes de outras relações sociais, tecidas com e através dos outros, numa interacção com os outros e em mútua interdependência com eles. Ganha-se, assim, autoconsciência somente através de e com os outros, sendo a cultura um aspecto central do ser social. No mesmo sentido se pronuncia Bhavnani (2001), ao frisar que a fundamentação actual do discurso sobre o racismo assenta na cultura.

Macpherson (1999, citado por Vance, 2000; 21), na sua definição de *racismo institucional*, insiste no falhanço colectivo de uma organização destinada a fornecer um serviço apropriado e profissional às pessoas, devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Esta forma de racismo pode ser vista ou detectada através de processos, atitudes e comportamentos que conduzem à discriminação motivada por preconceito inconsciente, ignorância, negligência e estereótipos racistas que atingem as pessoas de minorias étnicas.

Assim se compreende como a cultura familiar, a classe social, a experiência construída no meio podem constituir «ruídos», factores «externos», na expressão de Lawrence Angus (1993, citado por Hatcher, 1997; 125), afastando a possibilidade de um entendimento correcto sobre o modo como se constrói a desigualdade educativa: a interacção entre as culturas dos alunos e a cultura oficial da escola.

Com efeito, assinala Richardson (2000), uma instituição como a escola pode ser veículo de um *racismo institucional* quando: concentra alunos de diferentes origens étnicas numa mesma escola, não lhes proporcionando nem benefícios nem recursos suficientes; não se questiona sobre as suas elevadas taxas de insucesso; os expulsa; não reconhece a sua cultura de origem, os seus pontos de vista, a sua experiência de vida; não prepara o seu pessoal docente e não docente para a compreensão e para a comunicação interculturais, deixando-os em

potencial conflito e tensão; o racismo não é assumido, nem por dirigentes nem por directores, como uma prioridade pessoal e profissional; não ouve nem valoriza as percepções e sentimentos dos representantes dos grupos étnicos sobre a educação para a cidadania; não avalia o que efectivamente acontece no seu interior.

Debarbieux (2000) aponta, até, escolas onde se constituem turmas ou só de Turcos ou de Magrebinos ou de Franceses e onde, claramente, se diferenciam os níveis de aprendizagem e as opções pela escolha de determinadas disciplinas e áreas vocacionais.

Também Figueroa (1991) chama a atenção para a monoculturalidade e etnocentrismo presentes na vida escolar inglesa, onde, embora concedendo espaço e tempo às culturas minoritárias, estas surgem quase como divertimento, folclore, cujo efeito não faz mais do que acentuar a importância e a superioridade da cultura nacional.

Troyna (1993) mostrou-se muito crítico em relação ao uso do termo *racismo institucional* associado ao funcionamento de uma instituição específica, como a escola, abstraída de um conceito político mais amplo e, sobretudo, do estado. Para este autor, o *racismo institucional* constitui um «conceito ponte» entre os processos negativamente racistas no interior da escola e o racismo estrutural existente na sociedade.

É esta, aliás, a concepção que está presente nas referências anteriores, pelo que o *racismo institucional* pode ser definido como um conjunto de estruturas organizacionais, políticas, processos e práticas que, na maior parte das vezes, originam um tratamento injusto e desigual das minorias étnicas, muitas vezes também sem intenção ou conhecimento (Sewell, 2000).

A complexidade do fenómeno racismo permite, assim, a sua manifestação sob diferentes formas e em diferentes cenários educativos, variando de acordo com a idade do aluno, a sua classe social e a distribuição demográfica dos vários grupos minoritários, mantendo os professores posições que são, por vezes, contraditórias. Na verdade, quantos docentes empenhados em solucionar o problema do racismo nas suas escolas e nas suas comunidades estão conscientes da sua

cumplicidade nas práticas discriminatórias e na defesa de normas assimilacionistas? Quantos não tentam evitar os problemas raciais, tratando todos os alunos da mesma maneira? Quantos, bem intencionados, não acabam por ter atitudes e comportamentos racistas? Quantas vezes se ouviu já: «Não sou preconceituoso mas...»; «Alguns dos meus melhores alunos são... [africanos, asiáticos...] mas...».

Como afirma Troyna (1993; 83), «não quero subestimar nem desviar a atenção do poderoso papel assumido pelo racismo docente no processo de resistência institucional à mudança para objectivos multiculturais e anti-racistas».

Contudo, como acentua Williams (1985; 335), «diferentes áreas de repressão, os estereótipos dos professores, os currículos monoculturais, padrões de avaliação limitados e particulares, monopólio de posições de autoridade branca, diferenciação nas expectativas dos professores sobre o sucesso escolar dos alunos, manuais racistas e a subvalorização da experiência e da história negra, têm todos sido utilizados para ilustrar os procedimentos institucionais normais que explicam um rendimento educativo diferente... Todos constituem exemplos de injustiças e deviam ser claramente eliminados das práticas educativas; mas a sua relação exacta com a desigualdade racial só pode ser teorizada e não demonstrada até ao momento».

Todos estes elementos constituem, pois, novos exemplos de subcategorias resultantes do contacto.

É esta a incapacidade da escola, até ao momento presente, para produzir uma interculturalidade positiva entre crianças e jovens com origens diferentes, entre alunos e professores, actores escolares muitas vezes com uma nacionalidade diferente - incapacidade que acaba por se traduzir em comportamentos discriminatórios, resultantes do mal-estar que todos vivenciam perante a dificuldade de conhecimento, de compreensão e aceitação das diferenças, entendidas não como aproximação e enriquecimento, mas sim como afastamento e empobrecimento.

5.3.4 - Os comportamentos discriminatórios

A discriminação na escola pode tomar formas variadas: agressão física, verbal e psicológica, intimidação subtil, ostracismo ou simplesmente um olhar. Qualquer delas traduz a intenção de magoar alguém e envolve um comportamento de uso ilegítimo do poder. Os seus efeitos sobre a vítima - e, concretamente, no caso de alunos - podem levar ao absentismo, ao insucesso, à depressão e, por vezes, ao suicídio (Thorne, 1995). Refere Stover (1991) que um estudo de *Los Angeles County Schools* revelara a existência, no ano lectivo de 1988/89, de 2.200 incidentes de agressão verbal e física, em 952 escolas consultadas.

Assim, a saliência da etnicidade numa estrutura escolar baseada nos grupos de amizade e a forma e a incidência de molestar racista por parte de alunos e de professores constituem formas de agressão e discriminação, ou, como lhes chama Charlot *et al.* (1992; 153), *relações de conflito*, constituídas quer por todas as ocorrências - «*Aprendi a defender-me*» ou «*a bater*», esta com menos frequência -, quer pelos insultos, raiva, inveja, desconfiança, mentira.

5.3.4.1 - Agressão psicológica

A agressão psicológica surge associada às expectativas negativas que os professores manifestam em relação a alunos pertencentes a determinados grupos étnicos, sendo resultantes dos estereótipos e dos preconceitos que sobre eles e os seus grupos de pertença criaram.

Como anteriormente se referiu, os docentes brancos consideram os alunos afro-caribenhos mais agressivos e desafiadores do que os seus pares brancos, assim como menos capazes de alcançar o sucesso educativo. «É provável que o medo latente, o aborrecimento tenaz e a impossibilidade de 'falar com os professores', que traduzem a falta de reconhecimento e de respeito pelo outro, sejam ingredientes para as explosões individuais e colectivas de violência nos colégios de periferia - mesmo não sendo, sem dúvida, os únicos» (Charlot *et al.*, 1992; 57). O que é facto é que a análise, efectuada por Gillborn (1992), de participações de situações indisciplinadas de alunos, em City Road,

revelou que a grande maioria de sanções atribuídas a afro-caribenhos se baseava sobretudo em interpretações pessoais dos docentes de comportamentos que definiam como «rudes» e de «arrogância». Mais do que um conflito entre professores e alunos, o que Gillborn defende existir é um antagonismo Branco/Preto, resultante dos preconceitos dos professores que os levavam a etiquetar esses alunos como fontes permanentes de perturbação. Reitera Murray (s/d, citada por Stover, 1991; 36)¹⁴ que: «A criança começa a definir-se (de acordo com o modo como é tratada). Se um professor tem receio de um aluno preto, este actua agressivamente, ou seja, o aluno *confirma* a expectativa do seu professor.

«As ideias estereotipadas sobre as capacidades de uma criança pertencente a uma minoria étnica desvirtuam a valorização realista do verdadeiro potencial e dos problemas educativos do aluno. Ao centrar-se nos défices familiares (e comunitários), podem perder-se de vista os pontos fortes e *valiosos das culturas* donde procedem muitas dessas crianças desfavorecidas» (Knapp *et al.*, 1990; 4-5).

Ser preto é, muitas vezes, entendido como negativo. Como refere Dove (1993; 439), as crianças percebem as baixas expectativas dos seus professores pelo facto de serem Negras, sentindo, mesmo, o efeito da sua discriminação, como testemunha um rapazinho de nove anos: «*Eu acho que por ser Preto isso afecta o modo como os professores se comportam comigo. Dizem-nos para os chamarmos se precisarmos de ajuda ou se não concordarmos com alguma coisa, mas eu tenho sido castigado por causa disso. Fui expulso da sala por uma coisa que não fiz mas que me culpam por isso*».

«*Vi muitas vezes irmãozinhos meus Pretos serem ensinados por professores brancos que iam para as aulas dizendo, não muito alto mas muito claramente, as crianças Pretas não conseguem fazer isto.*» «*As crianças Pretas são na verdade empurradas para trás. A única coisa que conseguem fazer bem aqui é na educação física*» (Foster, 1990; 132).

¹⁴ No texto não existe qualquer referência à origem da citação. Unicamente se refere que «Carolyn B. Murray é psicóloga na Universidade de California-Riverside (Stover, 1991; 36).

E, apesar da variabilidade de expectativas do professor, em determinadas situações particulares de sala de aula, a própria escola apresenta um conjunto relativamente consistente de expectativas relativas aos comportamentos e às atitudes dos alunos, segundo os quais eles devem actuar a fim de serem bem sucedidos no interior da própria escola - atitudes e comportamentos que têm como padrão o *bom* aluno - trabalhador, cumpridor, educado, branco, de classe média. Os valores culturais e as crenças subjacentes às expectativas aludidas mantêm as relações de poder existentes e foram, elas próprias, historicamente, as causadoras do enfraquecimento da integridade e da dignidade de grupos minoritários, justificando, assim, opressões sofridas.

Estas expectativas dos docentes não se revelam só junto de crianças e adolescentes, mas continuam a persistir a nível universitário, como o demonstram os testemunhos de alunos da formação inicial de professores, investigados por Dhingra e Dunkwu (1995; 48-49): «*Embora as pessoas 'brancas' copiassem o meu trabalho eu tinha notas mais baixas que elas*» (ob. cit.; 48-49). «*Alguns leitores pensavam que por eu ser Asiática era da Índia*». «*Eu não era um verdadeiro representante da comunidade Afro-Caribenha porque tinha tido sucesso*» (ob. cit.; 52).

Muitos estudantes negros, em formação inicial de professores, revivem algumas das suas experiências anteriores quando, pela primeira vez, voltam ao ensino. Algumas delas permanecem extraordinariamente vivas e se, nesse momento, não lhes é dado suporte, as mesmas experiências podem actuar como inibidoras de sucesso, como o demonstram os testemunhos de dois estudantes (Showunmi, 1995; 78-79): «*Pensava que era o sistema educativo, isto desde muito cedo, tinha a impressão de que não era muito brilhante, e isso era-me dado pelos professores. Eles dão-te a imagem de que tu te desenvolves a ti próprio e eu senti que não era muito bom, eu não era muito brilhante e isso aconteceu durante o meu crescimento e até tornar-me adulto e, então, consegui realizar coisas diferentes que me fizeram sentir que eu era mais brilhante do que eu pensava ser. Senti-me ressentido com isso. Senti que tinha perdido uma quantidade de anos simplesmente por falta de*

confiança. *Sinto-me desgostoso com isso*. «*Pessoalmente, considero-me uma pessoa Preta e consciente de ser Preta e consciente do que acontece às pessoas Pretas, todo o tempo desafiando simplesmente porque encontro tremendos estereótipos na educação, seja na literatura, no modo como as pessoas Pretas caminham, no modo como as pessoas Pretas são percebidas e para mim isto é o que a educação é*».

Também Coulton (1995; 67) relata um incidente, no primeiro dia de aulas, com alunos da formação inicial de professores: «... *um dos alunos perguntou a um estudante branco do grupo: 'São todos professores?' Ele respondeu, 'sim', ao que a criança, que tinha cerca de cinco anos, respondeu, 'o quê?, mesmo o Negro?'*».

Com frequência, muitos professores afirmam ter um tratamento igual para com todos os alunos, pelo que a origem étnica e, sobretudo, a cor da pele, não constituiriam elementos distintivos nem discriminadores. A este propósito refere Brown (1998; 54) que, «ao trabalharem [os docentes] com crianças Negras e Brancas considerando ser a cor da pele das mesmas irrelevante, porque todas são crianças, corre-se o risco de equacionar 'todos são o mesmo' com 'todos são Brancos'», negando, deste modo, as experiências de vida das crianças negras e reforçando a superioridade das brancas. A interpretação desta atitude pelos alunos pode agredi-los psicologicamente, como o demonstra o testemunho seguinte: «*A minha professora está sempre a dizer-me que não vê a minha cor e que trata todas as crianças da mesma maneira. Se ela não vê a minha cor então ela não ME vê*» (ob. cit.; 55). Trata-se de um exemplo claro de *identidade pessoal* que esta aluna quer ver reconhecido, lançando, por isso, um grito de chamada de atenção (ME) para si como pessoa, não diluída num qualquer grupo.

Tratar as crianças e os jovens, os alunos, «da mesma maneira» é ignorar as diferenças que os tornam indivíduos únicos, é não reconhecer as diferenças e as necessidades - psicológicas, culturais, sociais. Contudo é esta, parece-nos, a atitude mais comumente adoptada pelos docentes: ou classificam os seus alunos em grupos ou não reconhecem a sua identidade. A singularidade implica reconhecer a pertença a, a identidade

social positiva a um grupo; o indivíduo como único na sua pertença a um grupo.

As imagens negativas que os alunos têm do sistema educativo estão, assim, directamente relacionadas com as suas próprias experiências ou com as daqueles com quem convivem.

«O modelo cíclico de desfavorecimento pode começar com as experiências negativas das crianças Negras na escola, o que impede o sucesso escolar. Elas têm poucas imagens positivas de pessoas com a mesma pertença étnica com quem se identifiquem e que possam levá-las a modificar a sua opinião sobre a educação. As relações conflituosas que alguns jovens Negros têm com os seus professores servem para reforçar as atitudes negativas relativamente à educação. Aqueles que são capazes de progredir no interior do sistema e entrar nos níveis mais altos, acabam por se encontrar numa posição marginal. Aqueles que decidem tornar-se professores parecem ter de experimentar mais dificuldades durante o seu treino do que os outros estudantes» (Coulton, 1995; 68).

De novo é realçada a marca forte da importância do professor a reafirmar a sua importância no suporte que pode dar a alunos com experiências culturais diferentes, se estiver consciente das mesmas e disposto e preparado para partilhar e valorizar as diferenças.

5.3.4.2 - Agressão verbal

«Uma manifestação particular de racismo no interior das escolas, de que recebemos uma considerável evidência, é o epíteto... Acreditamos que a principal diferença entre epíteto racista e... outras formas de epíteto reside no facto de este último poder estar relacionado unicamente com características individuais de uma criança enquanto o primeiro constitui não só uma referência para a criança, mas também para toda a sua família e, de um modo mais abrangente, para a sua comunidade étnica como um todo» (Swann report, 1985; 35).

Uma investigação pioneira realizada por Elinor Kelly, entre Julho e Outubro de 1987, em três escolas secundárias multiculturais de Manchester, onde um em cada cinco dos seus alunos era de origem afro-

caribenha, asiática e chinesa (sendo uma das escolas exclusivamente de rapazes e as duas restantes mistas), aplicou um questionário a um total de 902 alunos distribuídos pelo primeiro (alunos de 11 anos) e pelo quarto anos (14 anos), com a finalidade de explorar as percepções dos mesmos sobre a violência racial na escola.

O questionário propunha-lhes que se pronunciassem, num primeiro momento, sobre a sua experiência pessoal quanto à violência na escola e, principalmente, sobre a agressão verbal e física, e, em seguida, era-lhes pedido que atribuísem juízos de valor às situações que tinham observado ou experimentado. Os dados obtidos foram analisados em função da escola, idade, género e grupo racial.

Relativamente aos epítetos (*name-calling*), Kelly (1991; 12) refere que estes são normalmente considerados como «triviais, formas carinhosas de tratamento», mas podem tornar-se extremamente sérios se o seu objectivo(s) se tornar importuno, ameaçador ou agressivo, sobretudo quando a sua intenção é magoar e provocar, levando, por vezes, a vítima à violência. Assim, intenção e efeito tornam-se elementos importantes na análise do epíteto.

O gozo e a ameaça são referenciados por dois terços dos alunos inquiridos, em cada escola, como uma experiência normal, salientando-se os epítetos como a sua manifestação mais significativa. Estes foram experienciados por 66% dos respondentes (67% de rapazes e 63% de raparigas), fazendo-os sentir indignados e infelizes. Contudo, comparando os grupos étnicos, são os alunos negros e asiáticos (71% - 80%) os alvos privilegiados desses epítetos (os alunos brancos situam-se nos 64-65%). Os emissores são, sobretudo, outros alunos não considerados como «amigos», estando a maioria dos epítetos relacionada sobretudo com detalhes de personalidade e com a aparência física.

Contudo, a diferenciação racial emergiu fortemente nos epítetos, sendo os alunos negros e asiáticos mais penalizados por eles do que os brancos. «Embora não expressássemos interesse nos epítetos raciais, eles surgiram como o terceiro tipo mais recorrente, provando ser os que situam de um modo mais firme os alunos nos estereótipos e nas

categorias despersonalizadas. (...) E mesmo sem considerar os resultados como racismo flagrante, podemos detectar desigualdades raciais e discriminação na experiência escolar dos alunos» (Kelly, 1991; 14-15).

Quando questionados os alunos sobre «nomes racistas» que tenham ouvido na escola, 77% dos respondentes pronunciaram-se afirmativamente (72% do primeiro ano e 84% do quarto ano), surgindo *paquistanês, negro e preto* como os mais referenciados. *Preto bastardo, não queremos pretos no nosso país, desaparece groselha preta, paquistaneses barbeiros, cabeça com gel* são outras expressões igualmente referidas.

Contudo, só 11% dos inquiridos afirmam ter-se queixado dos epítetos aos seus professores, que, na maioria das vezes, os aconselharam a ignorá-los ou a verem-nos como algo normal. Curiosamente, 17 alunos afirmam ter sido alvo de epítetos por parte dos seus professores: 9 negros e asiáticos e 8 brancos.

À questão «pensas que as pessoas na tua escola são racistas?», 180 alunos responderam que poucos professores o eram, 48 referiram alguns e 19 muitos, dando exemplos do que consideravam ser um comportamento racista: «*O modo como se preocupam contigo, dizendo-te para fazeres isto ou aquilo, olhando-te como sujo, dando níveis errados, dizendo que o teu trabalho é uma m... quando está perfeitamente bem*». «*São simpáticos para os grupos brancos e se és preto não te dizem nada*». «*O modo como dizem e como se envolvem. Os professores raramente nos pedem para fazer qualquer coisa na aula, como responder a perguntas*». «*Falam com os outros miúdos de uma maneira simpática e quando dizemos qualquer coisa falam-nos como se fôssemos idiotas*» (Kelly, 1991; 26).

Estas e outras afirmações sugerem que «um determinado número de alunos, apesar das condições da sala de aula onde completaram o questionário, estão preparados para criticar os professores e para sugerir que eles contribuem para as desigualdades racistas nas escolas» (*ob. cit.*; 26). Por outro lado, sugerem também que a comunicação entre docentes e

discentes não é boa e que os próprios professores têm dificuldade em lidar com alunos de grupos étnicos.

Kelly conclui que determinados epítetos (*paquistanês, negro...*) não são só insultos pessoais, mas podem também ser usados para excitar as tensões raciais, sendo este tipo de vocabulário bastante proeminente nas escolas. «Pensando nos indivíduos que se podem tornar 'vítimas' ou 'agressores', estamos, parece-me, a falar de uma pequena minoria. Mas em termos das condições que permitem o desenvolvimento ou a persistência da vitimização racial, estamos a falar do que aprendemos com a maioria dos alunos das escolas» (*ob. cit.*; 27-28).

Também Tessa Cohn (1991) apresenta uma investigação na área dos epítetos, realizada em seis escolas inglesas, abrangendo 549 alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, cujos dados foram recolhidos através de questionário. Os nomes citados foram categorizados em: atributos físicos, atributos intelectuais, sexo e género, raça e etnicidade. A análise dos mesmos permitiu verificar que: de todos os nomes citados, os «racistas» eram os mais frequentes e os mais diversificados; a quantidade de epítetos «racistas» aumentava com a idade; os rapazes de todas as idades utilizavam mais nomes «racistas» do que as raparigas; as atitudes em relação aos epítetos diferiam de acordo quer com a idade, quer com o género.

Os nomes mais frequentes, poderosos e detestados eram os relacionados com a raça e a cor (*blackie* - depreciativo de *preto* - *preto bastardo, cara preta, homenzinho preto, lagoa preta, merda preta, preto desbotado, gorila, torrada queimada, espécie de urso, estrangeiro, grunhido de porco, cão indiano, pizza italiana, chimpazé, lua cheia, omolette espanhola,...*). Um rapaz preto, de 16 anos, afirmou acerca do termo «negro» - *nigger* (depreciativo de negro), com que frequentemente o denominavam quer na escola, quer fora dela: «*Eles não sabem quem tu és - eles não sabem como julgar-te - eles julgam-te unicamente através dessa palavra - só sabem dizer essa palavra*» (Cohn, 1991; 36). O desconhecimento do indivíduo como pessoa única é conscientemente referido por este aluno. Ele sabe que os outros não o vêem como ser

individual, com uma identidade pessoal, mas como elemento indiferenciado de um grupo alheio, homogéneo, em que o indivíduo não é mais do que um ser igual a todo o conjunto / grupo alheio. Nele, indivíduo, se projectam os estereótipos e os preconceitos que atingem todo o seu grupo de pertença.

Um outro rapaz preto de quinze anos explicitou: *«Nigger é usado somente para pretos, negros, Afro-Caribenhos, não creio que o usem contra os Asiáticos... estes são específicos»* (Cohn, 1991; 39). Com efeito, o termo *«paki»* (depreciativo de paquistanês) também transporta uma conotação semelhante, expressa no testemunho de um jovem, nascido em Londres, filho de mãe inglesa e pai paquistanês: *«Eu estava terrivelmente embaraçado e receoso de ser identificado com esses estrangeiros detestáveis. Achava quase impossível responder a questões sobre donde eu tinha vindo. A palavra 'paquistanês' tornara-se um insulto. Era uma palavra que eu não queria usar acerca de mim. Não podia tolerar ser eu próprio... Suspeitava que os meus amigos brancos fossem capazes de insultos racistas. E muitos deles tratavam-me com sarcasmo inocentemente. Supus que pelo menos todos os dias desde os meus cinco anos, tinha sido objecto de abuso racista. Tornei-me incapaz de distinguir entre marcas que tinham uma intenção genuína de magoar e as que eram ditas com 'humor'»* (ob. cit.; 40).

As reacções mais comuns dos alunos aos epítetos de que eram alvo consistiam sobretudo em ignorá-los e, numa escala menor, em retaliar verbalmente. Alguns alunos referiram-se mesmo a retaliações físicas, sobretudo da parte de rapazes. No entanto, as reacções mais comuns consistiam em aborrecimento, raiva, ofensa, frustração e queixa a um adulto. Contudo, alguns alunos confirmaram um sentimento de inevitável e de falta de ajuda por parte dos adultos: *«eles não podem fazer nada»; «não podemos provar o que dissemos»; «nada pode impedir isto»; «não se pode estar acompanhado de um adulto o tempo inteiro»* (ob. cit.; 45). A falta de poder impede, deste modo, a defesa pessoal.

«Apesar do movimento *Black Power* e da ênfase do slogan *'black is beautiful'* nos EUA, o adjectivo 'preto', mesmo usado por alunos brancos

ou negros nas escolas Inglesas, parece ser universalmente compreendido como um insulto. 'Tira as tuas mãos pretas da minha mala', 'Tira os teus pés pretos da minha secretária' são comentários por demais ouvidos por um professor que os acha perturbadores mas não pouco habituais» (Cohn, 1991; 48).

Os próprios professores, questionados por Cohn sobre estas situações, ou não se pronunciaram ou consideraram tratar-se de uma área pouco importante ou de algo onde não tinham qualquer papel activo. Um deles afirmou: *«Isto (linguagem racista) não é comum como algumas pessoas querem fazer crer! Penso que é preciso ter cuidado para não encorajar a pensar que isto é mesmo assim»* (Cohn, 1991; 48).

«Insisto em que nós, como professores, temos de reconhecer a necessidade de escolher entre permanecer silenciosos e condescendentes ou denunciadores. Davey (1983) afirma que o ponto crucial reside no facto de as crianças perceberem, categorizarem e avaliarem os outros da mesma maneira porque estão julgando, escolhendo e reagindo em relação aos outros no interior de uma sociedade em que este tipo de classificação funciona e diariamente é reforçado. Ele diz que as crianças vêem os outros serem tratados com respeito ou como inferiores; ouvem a sua descrição em termos lisonjeiros ou não. Se, como ele afirma, o que eles aprendem numa situação é provável ser confirmado noutra, desculpamo-nos com o nosso silêncio para reforçar a aprendizagem de algo que acreditamos estar errado?» (Cohn, 1991; 53).

Se, de facto, as escolas procurarem manter-se neutrais e ausentes na sua intervenção sobre as situações apresentadas, estarão a demitir-se das suas responsabilidades educativas e a encorajar a persistência de tais ocorrências. Neste caso, será justo pensar que as comunidades étnicas minoritárias dificilmente confiarão nesta instituição, vendo-a como um prolongamento do que vivenciam diariamente.

Como testemunha Hanif kureishi¹⁵ (Cohn, 1991; 55), *«O nocivo do racismo é que é uma violação não só da dignidade mas também da*

¹⁵ Hanif Kureishi «foi vítima de epítetos racistas desde a idade de cinco anos e as suas palavras mostram a gravidade e a urgência deste assunto» (Cohn, 1991; 55).

própria pessoa e da sua alma; o falhanço das ligações com os outros é o falhanço para compreender ou sentir em que consiste a humanidade própria de cada um... uma sociedade que é racista é uma sociedade que não é capaz de se aceitar a si própria, não quer ver - o que muitas pessoas têm em comum com as outras. E toda a sociedade e cada elemento dela são reduzidos e degradados por causa disso».

A utilização de epítetos racistas é igualmente posta em realce por Siraj-Blatchford (1990, 1993) e Showunmi (1995), que enunciam os termos *blacky* e *nigger* como fazendo parte do quotidiano de muitos alunos que, deste modo e desde muito cedo, experimentam a discriminação racial em contexto escolar.

Uma menina Sikh a firmou numa entrevista a Peter Figueroa (1991; 121): «*Chamam-me 'skiver'*¹⁶ - alunos e professores. Isto não ajuda a conversar com os professores - eles não querem saber nada disso». Como consequência, o aluno sente a injustiça de ser etiquetado como desviante, pelo simples facto de ter um comportamento diferente daquilo que professores e alunos consideram certo, a norma. São comentários deste teor que se ouvem em sala de aula, mas que, muitas vezes, os professores preferem ignorar, fazendo *orelhas moucas* porque os consideram ser de pouca importância ou porque têm dificuldade em lidar com tais situações.

Os epítetos racistas, usados muitas vezes perante a passividade dos professores, constituem, assim, insultos não só aos indivíduos que são vítimas deles, mas também e, sobretudo, às suas famílias, à sua cultura e a tudo com que se identificam. Gillborn (1990; 77-78) apresenta o seguinte testemunho elucidativo: «Uma menina de sete anos numa escola de North-West era objecto contínuo de epítetos por parte de uma criança branca da mesma idade, cuja irmã mais velha também já lhe batera. A mãe deslocou-se à escola para resolver o problema, quando verificou a perturbação crescente da criança com disfunções várias e tentativas para branquear a sua pele. Os relatos da criança ao seu professor não surtiram qualquer efeito».

¹⁶ Faca fina para cortar couro; couro fino para encadernação de livros (*Michaelis Dictionary*, 1995; 885).

Já em *City Road* (Gillborn, 1990), os epítetos racistas restringiam-se praticamente a interacções entre alunos brancos e asiáticos, não sendo, de um modo generalizado, os alunos afro-caribenhos objecto de tais ataques. Como consequência, as relações entre alunos asiáticos viram-se fortemente fortalecidas. «*Rafiq: 'Eles [Mansur, Amjad e Aziz] são bons amigos. Vê, guardam-me com eles e os outros não me fazem mal, sabe, ou batem-me. Os outros [alunos] deixaram de me molestar e de me causar aborrecimentos...'*» (ob. cit.; 78). Também Chan (1997; 39) transcreve o depoimento de uma aluna de origem chinesa que afirma: « (...) *O que menos gosto [na escola] são os alunos, a sua cor e os seus nomes. Os alunos na minha classe chamam-me nomes. Pararam de o fazer porque eu queixei-me ao professor. O professor falou com eles e eles deixaram de o fazer. Havia cinco ou seis alunos que me chamavam nomes. Eu sentia-me enjoada*». Por outro lado, os nomes próprios de alunos chineses podem, por si, dar origem a «brincadeiras» desagradáveis: «*Porque o meu nome é Ping, as pessoas usam-no para fazerem piada com ele. Ping em Inglês é uma palavra engraçada, e por isso as pessoas divertem-se com ele. Bola de ténis de mesa, usavam-no para me chamar isso. Costumavam dizer 'ping...ing...ng...g...'... (voz baixa e agitada)*» (Chan, 1997; 39).

Um estudo de Burrluck (1997) revela que, numa classe de vinte e três alunos, os doze pertencentes a minorias étnicas tinham sido objecto de comportamento racista, dez deles de epítetos racistas, o que os fizera sentir impotentes e frustrados, como o demonstra o testemunho seguinte:

«P (a luno chinês): Há um clube ali próximo do parque, eu ia para casa com A... e pessoas brancas começaram a chamar-me 'Chinky Chang'. Fiquei furioso.

Entrev.: E que fizeste? Como reagiste quando isso aconteceu?

P: Ignorei-os. Fiz de conta que não percebi.

Entrev.: Falaste sobre isso depois?

P: Não, porque eles são maiores que eu e se eu dissesse algo poderiam atirar-me pedras ou outra coisa».

«Significativamente, quando as crianças falaram sobre os epítetos racistas que ocorreram fora da escola, afirmaram que ignoraram os

reparos ou simplesmente continuaram o seu caminho. Só um aluno afirmou, contudo, que recentemente tinha feito retaliações na escola. Este facto pode sugerir que as reacções destas crianças aos epítetos racistas podem ser diferentes dentro e fora da escola. Possivelmente, sentem que a situação está mais sob controle na escola e é mais seguro ser aí assertivo embora, como descobri, as crianças de um modo geral não se sintam capazes de falar com os professores acerca das suas experiências de racismo» (Burrluck, 1997; 17). «*Os professores não podem na verdade fazer nada*», afirma um rapaz vietnamita (*ob. cit.*; 18).

Para Troyna (1993; 129-131), os epítetos racistas têm lugar em diferentes situações sociais, definidas por determinados critérios como: «alto ou baixo nível de camaradagem; legitimação do seu repertório interactivo; motivações em termos de molestamento ou autodefesa». Por um lado, são situações de molestamento deliberado, «frio», repetido de crianças pretas, com a intenção de exercer um domínio sobre elas; por outro, incidentes com epítetos acontecidos durante argumentações de raiva, normalmente no contexto de outras formas verbais de abuso entre ambos os lados, mesmo entre crianças que mantêm uma relação de amizade. «Algumas crianças brancas que utilizam epítetos racistas neste contexto 'quente' não os consideram como uma estratégia de interacção legítima, porque aconteceu de um modo muito prejudicial e contrário às suas próprias crenças de igualdade racial. Posteriormente, ficam magoadas. Outras vêem-nas como um meio legítimo de 'autodefesa', não diferente de outras formas de abuso verbal pejorativo». No entanto, «o que emerge destas discussões é o facto de muitas crianças apresentarem repertórios consistentes e contraditórios de atitudes raciais, contendo ambos elementos de ideologias raciais igualitárias e elementos de ideologias racistas», ou seja, «elementos de ideologias elaboradas e de senso comum, oriundas de experiências directas e delegadas - a família, a televisão e a comunidade local - que entram e circulam no interior das culturas das crianças. Aqui interagem com as compreensões de sentido comum que emergiram das interacções sociais diárias entre crianças. É neste contexto que as crianças *diferentemente* afirmam, difundem e

legitimam 'raça' como um meio de verem e de darem sentido à sua vida diária».

Também os estudos de Dhingra e Dunkwu (1995), centrados nas percepções de professores, estudantes e alunos negros, fornecem elementos relevantes. Assim, à pergunta se escolheriam a carreira docente como profissão futura, depoimentos de alunos referem que: «...*ser Preto impede de ter autoridade na aula*». «*Há racismo da parte de estudantes e professores. Falam de ti nas tuas costas*». «*Os outros professores segregam-te porque és um professor Preto*». «*Devido ao racismo, há uma quantidade de professores Pretos desempregados*». «*Os Brancos acham que conseguiste o emprego não pelo teu valor mas por causa da cor da tua pele*». «*Na aula, se és um professor Preto, há divisões entre os alunos*». «*Os alunos Brancos gozam com o professor Preto e não fazem caso da sua opinião*». «*Eles não são respeitados como professores porque são Pretos (...), sentindo-se muitas vezes isolados*». «*Os professores Brancos isolam-nos e intimidam-nos*». «*As pessoas Pretas não vêem muitos Pretos e, por isso, pensam que a profissão [docente] não é para eles. Se visses bastantes pessoas Pretas numa profissão isso inspirava-te a escolher essa profissão*». «*Fiz o meu estágio numa escola urbana multiracial. Fui colocado numa classe que era considerada quer pelos meus tutores quer pelo corpo docente como a pior que tinham visto. Fui física e verbalmente abusado pelas crianças. A única razão porque fui aí colocado era por ser Preto.(...) Fui ignorado por todo o meu 'staff'. O meu orientador tratava-me como se fosse invisível, sobretudo porque eu discordava com o modo como os alunos eram tratados, isto é, suspensões constantes e não um reflectir com lógica e uma aproximação consistente*» (ob. cit.; 49-52).

Depoimentos de conteúdo semelhante e igualmente prestados por estudantes da formação inicial de professores, oriundos de minorias étnicas, apresentados por Garewal (1999), confirmam os estudos dos dois autores anteriormente citados. «*Ela [tutora] disse-me para 'guardar a minha cultura em casa dentro do meu bolso'*» (ob. cit.; 20).

O reconhecimento dos indivíduos como grupo implica que a outra identidade tem tanto direito de existir como a do poder.

Estes depoimentos reforçam, cerca de dez anos depois, o estudo de Foster (1990) e chamam a atenção para situações que pouco têm sido alteradas: «Os professores Afro-Americanos que foram transferidos para escolas desagregadas experimentaram conflitos com os colegas, directores e pais brancos, desafiando estes últimos, muitas vezes, a sua competência como professores, unicamente com base na raça» (*op. cit.*; 128).

Em síntese, parece-nos possível afirmar que os epítetos, quando altamente carregados de emoção, antipatia, repugnância, mais do que reflectirem a cultura que os usa, ensinam e perpetuam as atitudes que as criaram. Assim, a linguagem e o modo como ela é usada reflectem as crenças e os valores sociais e, ao mesmo tempo, reforçam essas mesmas crenças e valores.

5.3.4.3 - Agressão física

Se a agressão verbal parece dominar um universo de relações conflituosas entre alunos, e também entre estes e os seus professores, a passagem à agressão física nem sempre é tão visível e generalizada, em contexto escolar.

O estudo de Kelly (1991) incluía também o questionamento sobre agressão física e 59% dos alunos inquiridos afirmaram terem-na experimentado na escola. Contudo, são sobretudo os rapazes (64%) a pronunciarem-se afirmativamente (43% de raparigas), principalmente os afro-caribenhos (79%), seguidos dos asiáticos (70%). Muitas dessas situações de confronto físico resultavam, inclusive, de agressões verbais que tinham atingido a vítima relativamente às suas características físicas, à sua família e sobretudo aos seus pais, à sua nacionalidade, à sua cultura e às ideias preconceituosas criadas sobre determinados grupos (*preto preguiçoso, preto sujo ...*).

Rasekoala (1997) colocou a questão da agressão física, em contexto escolar, a alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos, verificando que:

1 - Alguns alunos brancos afirmaram ter sido agredidos, nos seus primeiros anos de escolaridade, por colegas também brancos, mais velhos, e nunca por alunos negros ou asiáticos. No entanto, eles próprios agrediram colegas asiáticos, mas nunca negros, por recearem a compleição física destes últimos. Em relação aos seus pares asiáticos, a agressão física que exerceram teve como origem o facto de eles serem estudantes esforçados, inteligentes e os preferidos dos professores, por quem estes manifestavam altas expectativas. Em síntese, a inveja, relativamente ao rendimento académico, e o tratamento preferencial dado pelos docentes aos seus pares asiáticos parecem constituir as causas de um ressentimento que, perante a timidez e a passividade dos asiáticos, se exprime na agressão física.

2 - Os alunos asiáticos foram as principais vítimas da violência inter-racial. Foram molestados sobretudo por alunos brancos, mas também, em menor escala, por colegas negros. Contudo nunca tomaram a iniciativa de molestar ninguém. Questionados sobre os motivos das agressões de que tinham sido alvo, alguns afirmaram não fazer a menor ideia, outros atribuíram-nos ao racismo e outros, ainda, consideraram ser o resultado da inveja dos seus pares brancos e negros por causa dos seus bons resultados escolares. Todos eles se mostraram conscientes dos altos níveis de auto-estima e de expectativas que sobre eles depositavam os seus professores, comparativamente com os seus pares brancos e negros.

3 - Um número reduzido de alunos negros afirmou ter sido agredido, nos seus primeiros anos de escolaridade, por colegas também Negros mas mais velhos. Todos eles disseram nunca ter sido molestados quer por alunos brancos, quer por asiáticos, mas, em contrapartida, alguns assumiram ter agredido colegas asiáticos, mas nunca colegas brancos, por não terem tido quaisquer problemas com estes últimos. Questionados sobre o porquê do alvo asiáticos, de novo a inveja se apresentou como a principal causa, motivada pelos altos níveis de

expectativas, auto-estima e tratamento preferencial dado pelos professores a estes alunos como um grupo. Manifestaram, ainda, a sua consciência de constituírem o grupo racial que recebia o mais baixo nível de expectativas por parte dos docentes, numa escala hierárquica completamente oposta à do grupo asiático. Para eles, os professores não eram justos e não lhes davam oportunidades iguais às dos seus colegas.

Em síntese, a inveja, resultante de um tratamento diferenciado dos professores relativamente aos três grupos étnicos de alunos ouvidos, apresentou-se como o grande móbil da agressão física. As vítimas da mesma foram os alunos asiáticos, pois, quer estudantes brancos, quer estudantes negros, compreenderam claramente a discriminação de que eram alvo por parte dos seus docentes, discriminação essa que assentava explicitamente na auto-estima e nas altas expectativas que eram passadas para os alunos asiáticos e que eram perfeitamente compreendidas pelos restantes.

Estas considerações reforçam, aliás, o que Gillborn (1990; 201) também já referira nos seus estudos em City Road: «O molestamento racial (principalmente verbal, mas por vezes físico) por parte dos alunos brancos constituiu um factor particularmente forte na unidade dos rapazes Asiáticos». Com efeito, a relação entre alunos asiáticos e respectivos docentes brancos não era influenciada pela etnicidade dos primeiros, como acontecia com os afro-caribenhos. Não significaria, no entanto, que os professores não tivessem estereótipos e mesmo pontos de vista negativos sobre as culturas e as comunidades asiáticas (por exemplo, relativamente ao papel da mulher), mas o bom comportamento escolar desses alunos, a sua postura atenta e silenciosa em sala de aula, a sua motivação e o apoio familiar, constituíam elementos altamente valorizados pelos docentes para um sucesso escolar.

Estes alunos correspondiam, por conseguinte, a um perfil de bom aluno que qualquer professor ambicionava ter na sua sala de aula. Correspondiam, também, a um modelo de aluno que a escola tradicional defendeu e na qual muitos docentes foram formados, durante a sua escolarização. Daí, a sua dificuldade em, por vezes, como professores,

compreenderem e aceitarem outros modos de estar que entram em conflito com o que lhes foi exigido e valorizado, como alunos, e que, de algum modo, pensariam ou gostariam de encontrar como professores.

Também Charlot *et al.* (1992; 57) assinalam a falta de reconhecimento e de respeito pelos alunos e pelas suas famílias, por parte dos professores, como os «ingredientes para explosões individuais e colectivas de violência nos colégios de periferia», em França, em zonas consideradas de intervenção educativa prioritária (ZEP). A raiva parece dominar entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

Em síntese, transcreve-se uma entrevista semidirectiva realizada a um grupo de crianças cabo-verdianas da Quinta da Serra de Baixo, em Dezembro de 1988, por Paes (1992; 58-59):

E.: Então vocês sabem cantar?

Vários: Só aquela: (Cantam):

- 'Senhor professor não me bata mais que amanhã já vou aprender...'

E.: Ouvi dizer que vocês escreveram sobre os problemas que têm na escola? Quem quer contar?

Ana Cláudia: Escrevemos que os professores estavam sempre à bofetada...

Cláudia: ... e que passam o tempo todo a ir conversar com os colegas às outras salas, sobre o tricot...

Patrícia: ... há professores maus..!

Várias: Ah, a professora deste ano não bate!

Ana Cláudia: Ontem, eu estava de pé quando a professora entrou. Ela tinha saído para ir à outra sala. E levei duas reguadas. Passado um bocado aconteceu o mesmo!

Patrícia: A professora... marcou a minha irmã com as unhas, na cara. É muito má. Basta cair um lápis, dá logo com a régua na cabeça...

Camila: O ano passado, a minha professora deu-me uma tarefa porque eu não sabia. Já cheguei a levar 5 reguadas em cada mão.

Patrícia: Passei para o ciclo mas não vou à escola por causa de descansar a vista.

Alice: Só por isso?

Patrícia: Fico a tomar conta dos bebês. Eu adoro crianças! Eu é que trato desta minha sobrinha. A mãe é solteira.

Ana Cláudia: O professor do ano passado era maluco.

Rute: Tratava todos por alcunhas. Mas depois batia a uma miúda cigana que lhe chamava 'professor Astromar'. Batia a um miúdo na cabeça.

Ana Cláudia: Chamava ao meu irmão 'Xico Escuro'. A minha mãe foi lá falar com ele e proibiu-o para ele não o tratar assim.

Patrícia: Há professores que são racistas. Ouvi uma no Ciclo dizer - 'Oh, pretos! Porque é que eu tive pretos este ano?' Ela dizia-me - 'Ó preta, faz os trabalhos!' A minha mãe foi queixar-se ao Conselho Directivo mas eles desculparam-se que estava a brincar... - porque é que há pessoas inteligentes que são más, racistas? E há outras que são boas?

Ana Cláudia: Naquela fonte, ao pé da casa de uma 'branca', o meu irmão, no outro dia, entrou lá dentro da casa dela. E ela enxotou-o. Era assim - 'eu e o meu marido não queremos misturas'.

E: Vocês têm desses problemas com colegas lá da escola?

Diana: Discutimos com as outras miúdas, na escola, porque elas nos provocam. Chamam-nos pretos...

Sónia: (branca)... e a nós 'filhos da puta'...

Teresa: ... São as filhas das professoras e as que moram na outra parte do Prior Velho, ao pé das paragens. Não brincamos com elas.

Cláudia: Uma colega nossa é corajosa. Responde-lhes. Às vezes até à bofetada!

Ana Cláudia: Eu também me defendo!

Patrícia: Eu queria ir viver pró Areeiro, prá outra casa... Pra continuar a estudar. Não suporto este 'ciclo'. E tenho que ir por aquele caminho e passar por baixo do viaduto. Mas a minha mãe não quer...»

6 – SÍNTESE: A COMPLEXIDADE DO MULTICULTURALISMO

A História mostra-nos como as sociedades se formaram, os dilemas que viveram, as opções que tomaram, os encontros e os desencontros que tiveram de ultrapassar. No seu centro, está sempre o Homem, entendido como o conjunto de todos os indivíduos que fazem parte dessa sociedade, alimentada por grupos sociais com histórias próprias, com projectos de vida definidos, com expectativas por atingir. Grupos que, por sua vez, se formam e se desfazem a partir dos anseios de cada homem, do seu posicionamento perante a vida, do modo como «vê» e interpreta a realidade, da valorização que faz das «coisas», das situações, dos comportamentos, das atitudes dos outros.

São todos estes elementos que tornam cada sociedade única e diferente das outras, mas também ciosa da preservação do que considera ser «o melhor». Da convivência das pessoas e dos grupos resultam sempre constrangimentos, que se acentuam quando os interesses a preservar se confrontam com a diferença de posicionamentos e de culturas, de visões diferentes, afinal, de estar e de compreender o que os rodeia. E apesar de ser a diferença entre culturas o enriquecimento de qualquer sociedade, é também essa mesma diferença o cerne de incompreensões, de afastamentos, de atitudes e de comportamentos que, por vezes, mostram o que de mais vil existe no próprio Homem.

São, também, estas marcas de identidade pessoal e de identidade social que se manifestam na Escola, espaço onde, diariamente, convivem pessoas – adultos e crianças – portadoras de estereótipos e de preconceitos, resultantes de socializações diferentes, com implicações directas nas relações que entre si estabelecem. Quando as marcas da etnicidade se tornam incontornáveis, vários são os caminhos, mas, nem sempre, a sua escolha é a desejável. Na maior parte dos casos, procura-se não se ver a diferença, esquece-se o indivíduo para o diluir no seu grupo

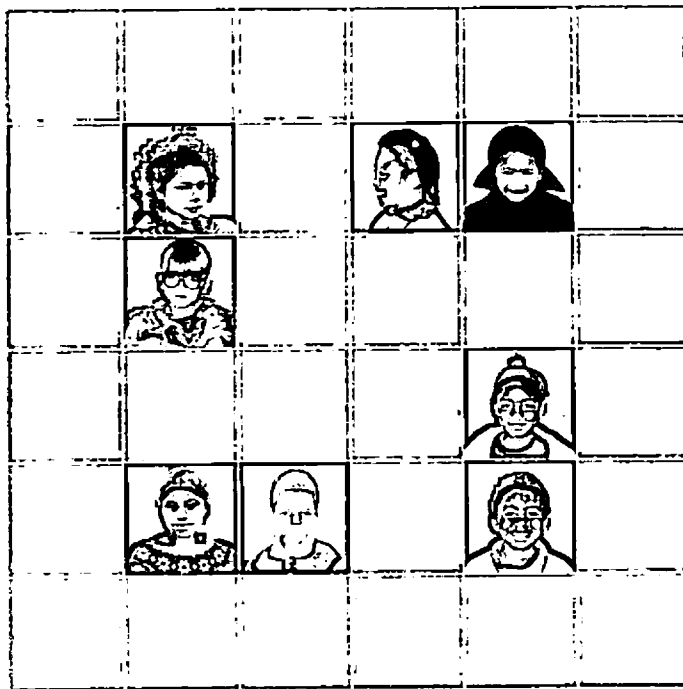
de pertença, atribui-se-lhe as características definidoras do todo, identifica-se o sujeito com o objecto. O espaço que se define como educativo, o agente que se diz educador tornam-se, ambos, a negação da sua própria definição. Qualquer comportamento discriminatório, seja ele de agressão psicológica, verbal ou física, parece justificar-se.

Para esbater e eliminar estas experiências violentas e traumáticas, devem as sociedades (sobretudo as maiorias detentoras do poder) ter presente que «Reconhecer a humanidade plural é afirmar a alteridade: ao mesmo tempo a singularidade de cada ser humano e a sua pertença igual à comunidade humana. (...) O enraizamento numa cultura pode permitir um acesso ao universal, desde que se trate de uma cultura aberta. Caso contrário, há o risco de fechamento quando uma cultura pretende a exclusividade» (Mireille Delmas-Marty)¹.

¹ Entrevista a Mireille Delmas-Marty – jurista e perita, participante na elaboração de um Tribunal Penal Internacional – intitulada «La loi n'a pas tous les droits», publicada pela revista *Le Monde de l'Éducation* (286), Nov. 2000; 14-21.

PARTE II

A INVESTIGAÇÃO



Capítulo 1: O *Eu* e o *Outro*: Análise da auto e hetero-imagem de um grupo de professores

1 – Introdução

A análise efectuada à literatura relevante sobre as relações intergrupais em contexto escolar demonstrou como o favorecimento do grupo próprio pode conduzir a comportamentos discriminatórios que se manifestam sob a forma de agressão psicológica, verbal e física sobretudo sobre membros de grupos alheios pertencentes a minorias étnicas fortemente marcadas por estereótipos e preconceitos sociais. A Psicologia Social explica como nascem e como se desenrolam estes processos cognitivos em cada indivíduo e nos respectivos grupos sociais de pertença, cabendo a Tajfel (1983) a compreensão da importância da identidade social e da categorização social – como desencadeadora, sob determinadas condições, de processos de discriminação e competição intergrupais – e a Tajfel e Turner (1999) a acentuação da importância de uma identidade social positiva dos membros de um grupo que, por sua vez, conduz à discriminação e ao favoritismo desse mesmo grupo. Resultando a discriminação de estereótipos e de preconceitos interiorizados nos sujeitos, quando existe consenso de opinião entre os mesmos, relativamente aos traços atribuídos a um determinado grupo, todos (naturalmente os do *out-group*) os membros desse mesmo grupo passam a ser vistos de modo idêntico, passam a ser considerados como possuidores das mesmas características indiferenciando-se, por isso, uns dos outros. Trata-se, como já se referiu, de perceber, de um modo mais homogêneo – *homogeneidade* -, as categorias relativas ao grupo alheio prestando-se, deste modo, mais atenção às variações dentro do grupo próprio do que dentro do *out-group*. Isto é, todos os membros do grupo alheio passam a ser vistos como iguais, sem diferenças entre si, como um todo homogêneo, mesmo quando a verdade não é essa. O grupo próprio joga, assim, com a sua auto-estima, fortalecendo-a e intensificando a sua identidade social positiva.

Sendo o corpo docente de uma escola constituído por pessoas, por indivíduos integrados em categorias sociais, também elas possuem estereótipos e preconceitos que se irão manifestar, de forma mais flagrante ou subtil, na sua relação com os alunos e com os outros elementos da comunidade escolar, no comportamento interpessoal que com eles mantêm. Comportamento esse que é também marcado pelas expectativas que cada docente detém em relação a cada aluno e/ou grupos de alunos, podendo levar estes

últimos a comportarem-se de maneira a confirmarem o que deles era esperado pelo seu professor (Brewer e Crano, 1994). A presença, na escola, de crianças e jovens oriundos de grupos étnicos diferentes do da maioria introduz a marca da etnicidade que pode conduzir, em muitas situações, à prática do favorecimento do grupo próprio e, por conseguinte, à discriminação por parte dos docentes (Bhavnani, 2001; Appiah, 2000; Debarbieux, 2000; Richardson, 2000; Sewell, 2000; Brown, 1998; Gillborn, 1997 e 1990; Rasekoala, 1997; Winitzky, 1995; Hall, 1993; Siraj-Blatchford, 1993; Troyna, 1993; Charlot *et al.*, 1992; Figueroa, 1991; Cohn, 1991; Kelly, 1991; Wright, 1991; Foster, 1990; Knapp *et al.*, 1990; Dunkin e Doenau, 1985; Williams, 1985; Vasquez e Proux, 1984; Vasquez, 1982; Zimmermann, 1978; Jackson e Cosca, 1974) que, também eles, pertencem à maioria.

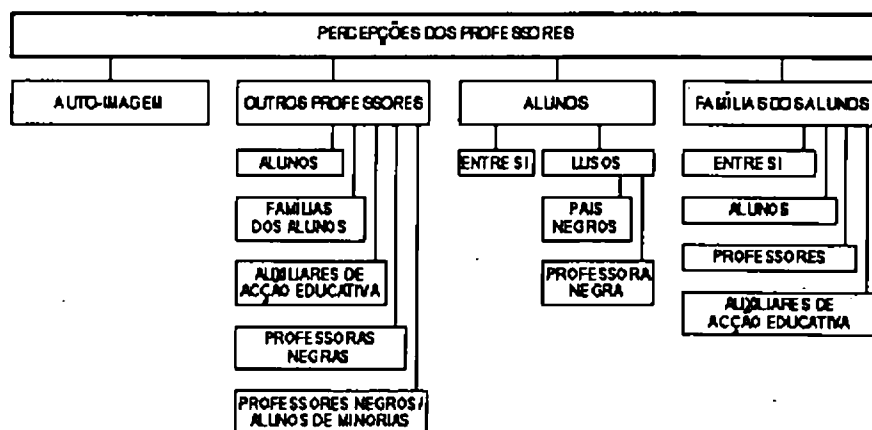
A constatação da existência de discriminação por parte dos professores em relação a alunos pertencentes a minorias étnicas, em escolas estrangeiras, constituiu um desafio para conhecer a dinâmica da discriminação efectiva e percebida em escolas portuguesas do 1º ciclo do Ensino Básico (para muitos alunos, pertencentes a estes grupos, o primeiro momento de contacto formal com a cultura da maioria) que, sobretudo a partir da década de 1970, passaram a escolarizar alunos de origem africana e timorense, provenientes de colónias e ex-colónias portuguesas, assim como conhecer as relações existentes entre docentes e alunos de etnia cigana, a mais antiga estabelecida em território continental português. Por outro lado, quer uma investigação anterior (realizada para a dissertação final de mestrado) quer a participação, posterior, num trabalho de projecto numa escola multicultural do distrito de Setúbal, permitiram observar e ouvir comentários - a nível de aprendizagem, comportamento, maneira de ser, higiene, família...- de professoras sobre alunos de ascendência africana e etnia cigana onde dominavam apreciações negativas que nunca questionavam o seu papel docente no processo ensino/aprendizagem mas, antes, a culpabilização familiar, a ausência de normas, o próprio facto desses alunos serem, afinal, diferentes porque *pretos* e *ciganos*, a quem se colavam determinadas características. Como consequência, tornava-se fundamental saber o que os professores pensam e o que pensam que os outros pensam; isto é, investigar as auto-percepções e as percepções dos docentes sobre os alunos pertencentes a minorias étnicas e mais concretamente acerca dos alunos negros e de etnia cigana.

Assim, o primeiro objectivo da presente investigação foi determinar se, na opinião de doze professores do 1º ciclo do Ensino Básico, se verificavam ou não situações de

favorecimento intergrupar e, por consequência, de discriminação na relação pedagógica, em escolas portuguesas deste nível de ensino. A abordagem realizada permitiu obter todo um conjunto de elementos definidores das percepções tidas por estes professores sobre (esquema 1):

- si próprios (auto-imagem);
- os outros professores e os alunos de minorias, as famílias dos mesmos, as auxiliares de acção educativa, as professoras negras e a relação professores negros/alunos de minorias;
- os alunos de diferentes grupos étnicos em interacção assim como o relacionamento alunos lusos¹ /professoras negras e alunos lusos/famílias negras;
- as famílias dos alunos entre si, com os próprios alunos e em interacção com professores lusos e negros e auxiliares de acção educativa negras.

Esquema 1: Síntese geral dos objectivos da entrevista no que respeita ao conhecimento da auto-percepção e percepção dos professores sobre os outros docentes, os alunos e as famílias.



Permitiu, finalmente, conhecer a opinião destes professores sobre a ausência e a existência de comportamentos de favorecimento intergrupar e o tipo de acções em que os mesmos se manifestavam.

As percepções obtidas foram categorizadas em opiniões favoráveis e opiniões desfavoráveis, o mesmo acontecendo relativamente ao favorecimento e desfavorecimento intergrupar, categorizados em ausência de comportamentos discriminatórios e existência de comportamentos discriminatórios.

¹ Designação utilizada pelo Secretariado Entreculturas para referenciar os indivíduos portugueses e de ascendência portuguesa *brancos*.

A articulação entre as percepções dos professores e o favorecimento grupal permitiu conhecer a causalidade, isto é, quem favorece quem, e vice-versa, e porquê. Embora a interacção professores lusos/alunos de minorias, estes e os professores e alunos/alunos constituísse o objecto primeiro do Estudo, as referências a outros elementos da comunidade educativa pelos informantes-chave revelaram-se fundamentais como suporte de socializações de que os intervenientes são o reflexo. Ou seja, quer para docentes quer para discentes (e apesar dos anos de vida que medeiam os dois grupos), o espaço escola e tudo o que aí acontece não surge como experiência iniciática, antes é o confrontar, no dia-a-dia, de opiniões e de imagens que se para uns (alunos) parecem já estar presentes e relativamente consolidadas, para outros (adultos) parecem estar fortemente enraizadas.

2 – Metodologia

2.1 – Sujeitos

A amostra foi constituída por doze professores profissionalizados (em Escolas do Magistério Primário), em serviço e pertencentes ao quadro de nomeação definitiva das suas respectivas escolas de 1º ciclo do Ensino Básico, todos com mais de quinze anos de trabalho efectivo e continuado neste nível de ensino, em escolas multiculturais do distrito de Setúbal. Dos doze, onze eram professoras, todas de nacionalidade portuguesa, mas uma de ascendência cabo-verdiana e outra angolana, sendo o único professor também de nacionalidade portuguesa. Todos foram considerados como informantes-chave devido ao conhecimento e experiência de trabalho que possuíam com alunos africanos, timorenses e ciganos.

Todos aceitaram participar na investigação tendo, no entanto, frisado tratar-se de um assunto sobre o qual não gostavam de se pronunciar, considerando-o mesmo tema tabu nas escolas, pelo que só iriam fazê-lo em atenção à investigadora, cuja certeza da confidencialidade das informações prestadas confiavam estar assegurada².

² Convém esclarecer que data dos anos 1980 o meu trabalho com professores do Ensino Primário/1º Ciclo do Ensino Básico, em Escolas do distrito de Setúbal, e a partir da década 1990 mais concretamente sobre contextos multiculturais, em termos de formação contínua institucionalizada (CAP, ESE e Centros de Formação Contínua de Professores) ou por eles livremente solicitada em áreas disciplinares específicas.

³ Todos os instrumentos e materiais recolhidos serão compilados num dossiê, que se encontrará à disposição dos elementos do júri durante a defesa pública desta dissertação.

2.2 – Instrumentos e materiais³

Elaborou-se um guião de entrevista semidirectiva, de carácter evolutivo uma vez que o mesmo se foi adaptando, modificando e enriquecendo à medida que se realizaram as mesmas em função de elementos introduzidos e/ou valorizados pelos entrevistados e, inclusive, da abertura manifestada pelos entrevistados às questões colocadas.

O plano da entrevista organizou-se em seis pontos: objectivo geral; objectivos específicos; destinatários; estrutura da entrevista; tópicos para a formulação das questões; elementos complementares (Anexo 1). Procurou-se que as questões fossem formuladas de modo a não comprometerem directamente os entrevistados em possíveis situações de discriminação pessoal, pelo que se partiu do geral – a escola globalizante – para o particular, próximo – a escola onde lecciona – sem nunca mencionar a palavra discriminação, nem questionar directamente o comportamento do entrevistado nesse sentido, optando-se, por isso, por um questionamento sempre na terceira pessoa. É neste sentido que se utiliza o vocábulo evolutivo como expressão de uma metodologia de pesquisa que permitiu introduzir novas questões, quando a situação o permitia, recuperando-as para entrevistas posteriores, num processo que se pretendeu dinâmico «em constante progressão, alimentado em permanência pelo trabalho no terreno» (Huberman e Miles, 1991; 85). Exemplo disso são as questões relativas a: discussão, em conselho escolar, de situações de conflito acontecidas na escola; reacção dos professores ao saberem que vão ter como alunos crianças pertencentes a minorias; necessidade de existir ou não um perfil de professor para trabalhar com estes alunos e quais os elementos definidores do mesmo.

2.3 – Procedimentos

As entrevistas realizaram-se nas instituições onde trabalhavam os entrevistados, por sugestão dos mesmos e à hora que indicaram, em ambiente sossegado e não perturbador da atenção, em clima de grande abertura e, por vezes mesmo, confessional. Apesar de logo de início ter sido garantida a confidencialidade das respostas, em vários momentos alguns entrevistados preocuparam-se em obter o reforço dessa confidencialidade antes de se pronunciarem sobre casos concretos vivenciados nas suas escolas. As entrevistas tiveram uma duração que variou entre os 25' e os 40' e, antes do seu início e de explicitadas as linhas gerais do trabalho de investigação e solicitada a

colaboração do entrevistado, foi pedida a sua permissão para o registo magnético das mesmas o que foi aceite por todos sem reservas, à excepção da professora de ascendência cabo-verdiana (pelo que a mesma foi manualmente escrita em situação).

Terminada a entrevista e feitos os respectivos agradecimentos, procedeu-se, no mais curto espaço de tempo possível, ao registo de elementos relevantes sobre o modo como decorreu a mesma e a aspectos particulares do(a) entrevistado(a). Cada entrevista foi integralmente transcrita e codificado o seu autor. Procedeu-se, ainda, à elaboração de uma *ficha de elementos complementares* (registados logo após o término de cada entrevista, constituindo o que Huberman e Miles chamam *observações 'au vol'*) onde se salientam: as condições em que se realizou a entrevista; os comportamentos não-verbais do entrevistado; observações de ordem geral. Para cada entrevista elaborou-se também uma *ficha síntese* que consistindo essencialmente em frases ou fragmentos de frase, com base na releitura integral de cada uma, constituem respostas adequadas às questões formuladas (*ob. cit.*; 89) permitindo, deste modo e de forma condensada, saber rapidamente a «essência das informações recolhidas» (*ob. cit.*; 88) obtendo-se as principais ideias enunciadas acerca das diferentes questões colocadas.

A análise de conteúdo dos doze discursos percorreu as seguintes etapas:

1 – Decomposição de cada texto em unidades de registo.

2 – Inventariação das unidades de registo com o respectivo grau de frequência, tendo em conta hipóteses de partida.

3 – Categorização utilizando o procedimento por *milha* (Bardin, 1979; 119) como resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos, sendo o título conceptual de cada categoria definido no final da operação. Procurou-se construir um conjunto de categorias que se excluíssem mutuamente, que fossem homogéneas, pertinentes e produtivas, aplicando princípios de objectividade e fidelidade (*ob. cit.*; 120).

3 – Análise dos resultados

3.1 – Auto-imagem dos professores

Um primeiro conjunto de elementos que ressalta das opiniões emitidas pelos professores entrevistados refere-se à sua própria auto-imagem como professores. Esta surge positivamente valorizada uma vez que das 306 opiniões, que categorizámos em

duas categorias gerais, 280 a apresentam-se como positivas e apenas 26 como negativas (quadro 1³).

Quadro 1: Frequências relativas às categorias, sub-categorias e indicadores considerados na análise da auto-imagem dos professores entrevistados.

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	N
Auto-imagem positiva (n=280)	Empenhamento profissional dos professores (n=233)	Tolerantes	41
		Moderadores de conflitos	28
		Procurando compreender o meio dos alunos	27
		Aplicando o novo modelo de avaliação	22
		Diversificando metodologias	17
		Dedicando-se	16
		Apoiando os alunos	12
		Sentindo-se gratificados	10
		Com um trabalho desgastante	10
		Com um papel formativo junto dos alunos	9
	Aceitação (n=7)	Aprendendo a trabalhar com os alunos	8
		Com um papel que vai para além de ser professor	6
		Aprendendo a comunicar com a família dos alunos	5
		Inovadores	5
		Dando estabilidade à escola	5
		Suportando maus cheiros	4
		Com um papel formativo no bairro	4
		Com um papel formativo junto dos pais	2
		Receptivos	1
		Utilizando metodologias diferentes, as mais novas	1
Valorização da diferença (n=28)	Defesa dos alunos	4	
	Adaptação dos professores ao trabalho com os alunos	3	
	Formação de professores	8	
Auto-imagem negativa (n=26)	Rejeição (n=21)	Motivação	2
		Existência de projectos	2
	Desrespeito (n=5)	Segregação	21
		Desvalorização de colegas	5

A positividade desta auto-imagem, manifestada através do número de referências, parece ficar a dever-se, sobretudo, às 233 expressões de *empenho profissional dos professores* que são essencialmente *tolerantes* (41), *moderadores de conflitos* (28), procuram *compreender o meio dos alunos* (27), aplicam *o novo modelo de avaliação* (22), diversificam *metodologias* (17), dedicam-se (16), apoiam *os alunos* (12) e sentem-se *gratificados* (10) apesar de terem *um trabalho desgastante* (10). Os restantes indicadores (com frequências inferiores a 10) referem o seu *papel formativo* junto dos alunos (9), dos pais (2) e no bairro (4), assim como a *estabilidade* que dão à *escola* (5), a própria aprendizagem que realizam para melhor se aproximarem dos alunos – *aprendendo a trabalhar com os alunos* (8), *aprendendo a comunicar com a família dos alunos* (5), *receptivos* (1) -, a inovação que introduzem – *inovadores* (5), *utilizando metodologias*

³ Optou-se pelo termo *quadro* uma vez que Tuckman (2000) considera *quadro* e *tabela* como sinónimos.

diferentes, as mais novas (1) – e o que suportam – com um papel que vai para além de ser professor (6), suportando maus cheiros (4).

Em complemento deste empenho profissional parece estar a *aceitação* (com 7 referências), traduzida na *defesa dos alunos (4)* e na *adaptação dos professores ao trabalho com os alunos (3)*, e sobretudo a *valorização que fazem quer dos problemas dos alunos (28) – análise dos problemas (23) e definição de critérios de actuação (5) –, quer da diferença (12)*, devido à *formação de professores (8)*, à *motivação (2)* e à *existência de projectos (2)*.

Esta auto-imagem positiva é algo denegrida pela afirmação da existência de *rejeição* – traduzida em *segregação* (com uma frequência de 21 citações) – por parte dos docentes, a que se junta, também, o *desrespeito* efectivado na *desvalorização de colegas (5)*.

Em síntese, a auto-imagem positiva tida pelos professores e expressa através de uma frequência de 280 referências como que diluem as 26 feitas pelos mesmos à existência de rejeição e de desrespeito por parte dos docentes, em contexto escolar.

3.2 – Opiniões desfavoráveis

3.2.1 – Análise geral

As percepções dos professores sobre si próprios, os outros docentes, os alunos, as famílias e o pessoal auxiliar de acção educativa, que alcançaram um número de frequências mais significativo, referem-se à existência de *opiniões desfavoráveis*. Estas opiniões, incluídas em dez subcategorias com uma frequência total de 396 (quadro 2), fundamentam-se em: *comportamentos sociais (98)*; *características étnicas (86)*; *características civilizacionais (70)*; *cuidados familiares (50)*; *trabalho escolar (30)*; *características pessoais dos alunos (27)*; *estatuto económico (16)*; *instituição escolar (16)*; *organização familiar (2)*; *estatuto cultural (1)*.

Quadro 2: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis referidas pelos entrevistados.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Comportamentos sociais	98	Conflituosos	41
		Intolerantes	31
		Com receio dos pais ciganos	11
		Violentos	6
		Provocadores	4
		Vingativos	3
		Alcoólicos	1
Características étnicas	86	Toxicodependentes	1
		Palavras racistas	51
Características civilizacionais	50	Expressões desprestigiadas	35
		Protecção da família	13
		Dificuldade em cumprir regras	11
		Cultura própria	8
		Alimentação diferente	7
Cuidados familiares		Protecção dos pares mais novos	4
		Negligência	13
		Subalimentação	11
		Ausência de afecto	8
		Castigos físicos	7
		Falta de higiene	7
Trabalho escolar	30	Pouco apoio	4
		Falta de assiduidade	12
		Integração escolar difícil	8
		Falta de pontualidade	6
		Ausência de hábitos de trabalho	2
		Escolaridade longa	2
Características pessoais dos alunos		Em situação de risco	14
		Desequilibrados	8
		Rebeldes	2
		Sem valores	2
		Sem auto-estima	1
Estatuto económico	16	Desfavorecidos	16
Instituição escolar	16	Valorização do cargo de director(a) da escola	13
		Visão limitada do papel da escola	3
Organização familiar	2	Muitos filhos	1
		Famílias desagregadas	1
Estatuto cultural	1	Analphabetos	1
Total	396		

A enumeração dos *comportamentos sociais* é indicada por todos os entrevistados, à excepção de um, abrangendo pais e alunos e, sobretudo, os de etnia cigana. Caracterizam-nos como *conflituosos* (41) - «não temos problemas excepto com os (pais) ciganos», «nas escolas onde há um grupo significativo de crianças ciganas há sempre problemas» - e *intolerantes* (31) - «alguns preconceitos por influência da família», «em relação aos ciganos noto que as crianças são racistas» - mas também *violentos* (6) - «por vezes, tornam-se agressivos», «são violentos», «(nos alunos ciganos) nota-se um brilho nos olhos de raiva», «no intervalo, andamos sempre a tirar (aos alunos ciganos) canivetes e objectos que não interessam» e como *provocadores* (4) dos professores - «atiravam có-có para dentro da sala», «era uma maneira de nos provocar», «partiam tudo». Um dos professores explicita mesmo que os pais ciganos «são muito vingativos», «diz que faz e

faz mesmo», pelo que outros pais «não reagem diante dos ciganos», «têm receio das ameaças», e que, em relação a outros pais, «alguns são alcoólicos» e «outros são toxicodependentes».

As *características étnicas* manifestam-se em *palavras racistas* (como uma frequência de referências de 51) e *expressões desprestigiantes* (35). *Palavras racistas* dirigidas a alunos - «ouço dizer ‘aqueles pretinhos’», «chamam ‘negro’ por ofensa», «(aluno cabo-verdiano) quando se zanga chama ao guineense ‘preto’», «‘pareces uma cigana’, dizem quando querem ofender», «tenho um (aluno) timorense a quem eles, de vez em quando, chamam ‘chinês’», «os (alunos) ciganos chamam ‘pretos’ e ‘macacos’ aos cabo-verdianos», «os (alunos) cabo-verdianos chamam-lhes ‘ciganos’», «já ouvi chamar a um aluno ‘tição’» - mas também às professoras africanas - «o avô de uma menina disse, na hora do recreio, à professora de cor da neta: ‘sua negra, vá mas é lá para a sua terra!’», «(senhora branca disse) ‘está aqui esta preta (professora) sentada a tirar-nos o lugar’» - e às próprias funcionárias - «a mãe chamou ‘preta’ à empregada de cor». *Expressões desprestigiantes* emitidas por alunos - «(aluno guineense) achou que era a ofensa que devia fazer ao timorense dizer que a mãe dele era ‘tac, tac, tac’ (a falar)» -, por encarregados de educação - «a mãe (branca) de uma aluna disse que esta escola era um curral», «ela (professora de cor) que vá para a terra dela» - e, sobretudo, por docentes (27) - «a nível de linguagem há expressões infelizes», «não sei se alguma vez poderei ter dito alguma coisa discriminatória», «já ouvi colegas dizer: ‘para aquela escola é que não vou com aqueles negros’», «eles (alunos) parecem animais!», «Deus me livre ir para aquela escola com tanta ciganada!».

As *características civilizacionais* incluem: *protecção da família* (45), *dificuldade em cumprir regras* (12), *cultura própria* (11), *alimentação diferente* (1) e *protecção aos pares mais novos* (1). No que se refere à *protecção da família*, são os pais de etnia cigana os únicos visados nas observações feitas pelos entrevistados: «por um simples facto de (colegas) fazerem uma brincadeira qualquer mete-se a família (cigana); «(o aluno cigano) quando acontece qualquer coisa na escola vai a correr chamar a mãe»; «(ciganos) empolam ainda mais a questão»; (pais ciganos) os filhos têm sempre razão»; «interferem sempre em defesa do menino»; «o menino (cigano) vem à hora que quer». Igualmente em relação a *dificuldade em cumprir regras* - «(alunos ciganos) não gostam de cumprir regras», «temos de criar regras para que eles (alunos ciganos) aprendam a cumprir», «(alunos) não têm hábitos de deitar nem de levantar» - , *cultura própria* - «(ciganos) têm

a cultura deles», «no recreio, os miúdos ciganos parecem adultos a falar», «(pais ciganos) utilização de termos muito trágicos», «(pais ciganos) não ligam àquilo que eu queria», «a família cigana é muito sectária» - , *alimentação diferente* - «(alunos ciganos) comem uns grandes lanches completamente diferentes das outras crianças» - e *protecção aos pares mais novos* - «os (alunos ciganos) mais velhos protegem os mais pequenos» -, são praticamente os alunos de etnia cigana (excepto numa referência feita aos hábitos de deitar e de levantar) os únicos referenciados nesta categoria.

Quanto aos *cuidados familiares*, a *negligência* (13) - «as (mães) brancas não têm os mesmos cuidados (que as de cor)», «em casa havia muita negligência» -, a *sub-alimentação* (11) - «crianças que comem mal», «(onde vêm) alguma comida, quer no lanche quer no almoço, é na escola» -, a *ausência de afecto* (8) - «(alunos) precisavam era de um bocadinho de carinho», «(alunos) podem ter muitos vídeos mas não têm afecto», «(alunos) muitos não têm carinho nenhum», «a parte afectiva é o elemento fundamental», os *castigos físicos* (7) - «(alunos) eram castigados quando faltavam ao respeito aos pais», «(para os pais) qualquer forma de castigo era perdoável», «(castigo) era para o miúdo crescer», «as famílias (cabo-verdianas) até apoiam que o professor bata» -, a *falta de higiene* (7) - «(alunos ciganos) vêm muito sujios», «(alunos dizem que os ciganos) têm piolhos», «havia crianças brancas com piolhos», «(alunos dizem) ‘o cigano está sujo’», «bastou eu dizer que havia meninos que cheiravam mal dos pés para eles dizerem que era o aluno cigano» - e o *pouco apoio* (4) - «os filhos têm pouco apoio dos pais», «(pais) sem grande preocupação com os filhos», «os pais não sabem para os ajudar» - constituem as subcategorias que englobam opiniões não só sobre alunos de minorias étnicas mas também de minorias desfavorecidas, crianças brancas incluídas.

Por sua vez o *trabalho escolar* vê-se «prejudicado» por *falta de assiduidade* dos alunos ciganos (12) - «faltam muito à escola», «a obrigatoriedade de vir à escola é escusado» -, pelo que a sua *integração escolar difícil* (8) - «a integração do cigano é muito difícil», «a escola para eles (alunos ciganos) tem um significado diferente», «(ciganos) são uma comunidade fechada» -, pela sua *falta de pontualidade* (6) - «(alunos ciganos) vêm tarde para a escola», «(alunos ciganos) não gostam de cumprir horários», «(aluno cigano) não tem horas de chegar nem de sair», «não cumprem horários» -, pela sua *escolaridade longa* (2) - «(alunos ciganos) arrastam-se (na escola) até aos 13, 14 anos», «(alunos ciganos) têm uma grande vivência de rua» - e pela *ausência de hábitos de trabalho* (2) - «não têm hábitos de estudo», «não cumprem deveres».

As *características pessoais* dos alunos constituem, para os professores entrevistados, um outro elemento de desvantagem para estes alunos que: estão *em situação de risco*, como referem 14 vezes, - «não são os meninos bem», «são meninos da rua», «(os professores) acham que isto aqui é o Texas», «temos crianças em situação de risco», «crianças que já foram presas», «é a escola dos marginais», «a rua é um interesse muito forte», «(professores) consideram esta zona degradada»; são *desequilibrados* (8) - «o ambiente social dos alunos», «quando chegam aqui já vêm desequilibrados», «atrás deles vem uma carga muito grande que é a família», «sofrem muitas pressões», «têm uma vida difícil», «trazem muitos problemas de casa»; são *rebeldes* (2) - «são muito rebeldes», «são muito traquinas»; *sem valores* (2) - «as pessoas não têm valores», «miséria social»; *sem auto-estima* (1) - «estas crianças sofrem de uma baixa-estima muito grande».

O próprio *estatuto económico* de *desfavorecidos* (16) - «a maioria destas crianças têm dificuldades económicas grandes», «(pais) muitos vivem em condições muito más», «(pais) com fracas possibilidades económicas», «normalmente as mães não trabalham», «(grupos étnicos) desfavorecidos em relação a outros grupos», «(pais) a maioria vieram de barracas», «(professores dizem) que as crianças são muito pobres», «(professores dizem) que as crianças não trazem o material» - vem reforçar outras subcategorias, anteriormente enunciadas.

Os alunos de etnia cigana são, ainda, marcados pelo modo como os seus pais vêm a *instituição escolar* uma vez que, da parte deles, há uma *valorização do cargo de director(a) da escola* (13 referências assinaladas unicamente por 1 professor) - «querem é falar com a directora», «a directora é tudo», «a directora é o representante máximo da escola» - assim como uma *visão limitada do papel da escola* (3 referências de outro professor) - «o cigano se souber ler já é suficiente».

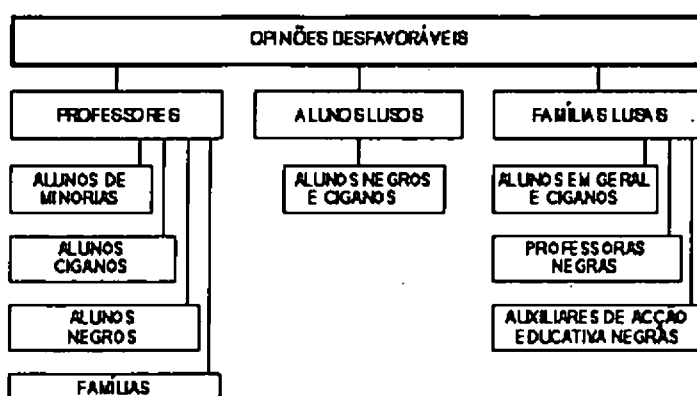
Também o modo como se processa a *organização familiar* dos alunos, assinalado por duas professoras, constitui um factor de desvalorização dos mesmos, uma vez que provêm de famílias com *muitos filhos* (1) - «normalmente são pessoas que têm muitos filhos» - e de *famílias desagregadas* (1) - «as famílias são muito desagregadas».

A docente de ascendência cabo-verdiana é a única a referir-se ao *estatuto cultural* da família cabo-verdiana (1) afirmando que «a grande maioria dos (pais) cabo-verdianos são analfabetos» (quádro 2).

3.2.2 – Análise por grupos

Analisando, agora, as percepções dos doze entrevistados acerca dos diferentes grupos que referem, verifica-se que, maioritariamente, as opiniões desfavoráveis têm como sujeitos os professores, os alunos lusos e as famílias lusas e como objecto os alunos de minorias, professoras e auxiliares de acção educativa negras (esquema 2).

Esquema 2: Síntese relativa ao sentido das opiniões desfavoráveis partindo de professores, alunos lusos e famílias lusas.



3.2.2.1 - Os professores

Segundo os entrevistados, são os seus próprios pares lusos, docentes, quem detém, em contexto escolar, opiniões desfavoráveis mais relevantes sobre os alunos: alunos de minorias em geral, alunos de etnia cigana em particular e também alunos negros.

Com efeito, em sua opinião, os professores desvalorizam (114) os alunos pertencentes a minorias étnicas (quadro 3) devido às suas *características pessoais* (27) – porque estão em situação de risco (14), são desequilibrados (8), rebeldes (2), sem valores (2), sem auto-estima (1) –, às suas *características étnicas* (16) – pelo que emitem expressões desprestigiadas –, ao seu *estatuto económico* (4) – porque são desfavorecidos –, aos seus *cuidados familiares* (25) – porque são subalimentados (11), não têm afecto (8), sofrem castigos físicos (6) –, ao seu *trabalho escolar* (2) – porque não têm hábitos de trabalho – e, sobretudo, aos seus *comportamentos sociais* (40) – porque são conflituosos (13), intolerantes (19), violentos (4) e provocadores (4).

Quadro 3: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos de minorias.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Características pessoais	27	Em situação de risco	14
		Desequilibrados	8
		Rebeldes	2
		Sem valores	2
		Sem auto-estima	1
Características étnicas	16	Expressões desprestigiadas	16
Comportamentos sociais	40	Conflituosos	13
		Intolerantes	19
		Violentos	4
		Provocadores	4
Estatuto económico	4	Desfavorecidos	4
		Subalimentação	11
Cuidados familiares	25	Ausência de afecto	8
		Castigos físicos	6
Trabalho escolar	2	Ausência de hábitos de trabalho	2
Total	114		

Os alunos de etnia cigana são particularmente objecto de opiniões desfavoráveis (70) devido, em primeiro lugar (quadro 4), ao seu *trabalho escolar* (28) – porque não são assíduos (12), integram-se com dificuldade (8), não são pontuais (6), têm uma escolaridade longa (2). Em segundo lugar, são apontadas as suas *características civilizacionais* (20) visíveis na dificuldade em cumprir regras (12), na cultura própria (6), na alimentação diferente (1) e na protecção dada aos pares mais novos (1). Seguem-se-lhes: os seus *comportamentos sociais* (19) – porque são conflituosos (17) e violentos (2); os seus *cuidados familiares* (2) porque não têm higiene; as suas *características étnicas* (1) pelo que são alvo de expressões desprestigiadas.

Quadro 4: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos de etnia cigana.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Características étnicas	1	Expressões desprestigiadas	1
Comportamentos sociais	19	Conflituosos	17
		Violentos	2
Características civilizacionais	20	Dificuldade em cumprir regras	12
		Cultura própria	6
		Alimentação diferente	1
		Protecção dos pares mais novos	1
Cuidados familiares	2	Falta de higiene	2
		Falta de assiduidade	12
Trabalho escolar	28	Integração escolar difícil	8
		Falta de pontualidade	6
		Escolaridade longa	2
Total	70		

Também os **alunos negros** são objecto de opiniões desfavoráveis devido às suas *características étnicas* referidas 23 vezes através de indicadores como: os docentes dirigem-lhes palavras racistas (19) e expressões desprestigiadas (4).

As famílias dos alunos são igualmente objecto do mesmo tipo de opiniões (118) por parte dos professores (quadro 5) que *desfavorecem* significativamente as famílias em geral (23), mesmo as lusas (14), e, sobretudo, a família cigana que recolhe 79 das 118 referências enumeradas. Assim, enquanto as famílias em geral são essencialmente penalizadas devido ao seu *estatuto económico* de desfavorecidos (12), aos seus *comportamentos sociais* (5) - porque são intolerantes (3), alcoólicos (1), toxicodependentes (1) -, aos seus *cuidados familiares* (4) - porque dão pouco apoio aos filhos -, à sua *organização familiar* (2) - porque têm muitos filhos (1) e são famílias desagregadas (1) -, as famílias lusas são referenciadas praticamente devido à sua negligência nos *cuidados familiares* (13) e as famílias **cabo-verdianas** superficialmente referidas, dentro da mesma categoria, pelos castigos físicos (1) - e por serem analfabetos - *estatuto cultural* (1). Finalmente, as famílias **ciganas** são desfavoravelmente consideradas devido aos seus *comportamentos sociais* (13) - porque são conflituosos (10) e intolerantes (3) -, ao facto de valorizarem o cargo de director(a) da Escola (13) e terem uma visão limitada do papel da mesma (3) - *instituição escolar* (16) - e, sobretudo, devido às suas *características civilizacionais* (50) uma vez que têm uma cultura própria (5) e, principalmente, porque protegem a família (45).

Quadro 5: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos professores lusos relativamente às diferentes famílias.

Subcategorias	N	Indicadores	Famílias em geral	Famílias lusas	Famílias negras	Famílias cabo-verdianas	Famílias ciganas
Comportamentos sociais	19	Conflituosos		1			10
		Intolerantes	3				
		Vingativos					3
		Alcoólicos	1				
Características civilizacionais	50	Toxicodependentes	1				
		Protecção da família					45
Cuidados familiares	18	Cultura própria					5
		Negligência		13			
		Castigos físicos				1	
Estatuto económico	12	Pouco apoio	4				
		Desfavorecidos	12				
Instituição escolar	16	Valorização do cargo de director da escola					13
		Visão limitada do papel da escola					3
Organização familiar	2	Muitos filhos	1				
		Famílias desagregadas	1				
Estatuto cultural	1	Analfabetos				1	
Total	118		23	14		2	79

3.2.2.2 - Os alunos

Os alunos lusos são, na opinião dos docentes entrevistados, quem apresenta opiniões desfavoráveis relativamente aos seus pares de minorias étnicas (quadro 6). Chamam aos seus colegas negros palavras racistas (15) acentuando, assim, as suas *características étnicas*, e são intolerantes (3) – *comportamentos sociais* – com os seus colegas de etnia cigana. Também há referências desfavoráveis de alunos em geral para com os seus pares ciganos e destes para com negros e cabo-verdianos, mas a sua frequência não é significativa.

Quadro 6: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis dos alunos lusos relativamente aos alunos negros e ciganos.

Subcategorias	N	Indicadores	Alunos negros	Alunos ciganos
Comportamentos sociais	3	Intolerantes		3
Características étnicas	1	Palavras racistas	15	
	5			
Total	8		15	3

3.2.2.3 - As famílias

Também as famílias lusas, na opinião dos entrevistados, apresentam opiniões desfavoráveis em relação a alunos de minorias, professoras negras e auxiliares de acção educativa igualmente negras (quadro 7).

Quadro 7: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões desfavoráveis das famílias lusas relativamente a alunos, professoras negras e auxiliares de acção educativa negras.

Subcategorias	N	Indicadores	Alunos		Prof ^{as} Negras	Auxiliares de acção educativa negras
			Em geral	Ciganos		
Comportamentos sociais	3	Intolerantes		3		
Características étnicas	11	Palavras racistas			7	2
		Expressões desprestigiantes	1		1	
Total	14		1	3	8	2

As *características étnicas* (11) marcam negativamente as famílias lusas que expressam palavras racistas (9) dirigidas a professoras negras (7) e auxiliares de acção educativa também negras (2); guardam as expressões desprestigiantes (2) para os alunos em geral (1) e para as professoras negras (1). Por outro lado, o *comportamento social* de intolerância (3) dirigem aos alunos de etnia cigana. Opinam, ainda, os entrevistados que as famílias em geral receiam os pais ciganos.

3.3 – Opiniões favoráveis

3.3.1 – Análise geral

Contudo, os professores entrevistados também manifestam *opiniões favoráveis*, incluídas em quatro subcategorias com um total de 142 frequências (quadro 8), em relação aos alunos e às suas famílias, salientando: *trabalho escolar* (65), *comportamentos sociais* (51), *características pessoais* (20), *cuidado pessoal* (6).

Quadro 8: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis referidas pelos entrevistados.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Trabalho escolar	65	Sem dificuldades na aprendizagem	33
		Empenhados no sucesso escolar dos filhos	26
		Sentindo-se bem na escola	3
		Assíduos	3
Comportamentos sociais	51	Tolerantes	37
		Bem-comportados	6
		Promovendo-se através do sucesso escolar dos filhos	5
		Procurando integrar-se	2
		Aceitando a palavra do professor	1
Características pessoais dos alunos	20	Responsáveis	7
		Sensíveis	7
		Dedicados	5
		Carinhosos	1
Cuidado pessoal	6	Asseados	6
Total	14		
	2		

Relativamente ao *trabalho escolar*, o indicador *sem dificuldades na aprendizagem* (quadro 8) é o que recolhe maior número de frequências (33), referenciado por 7 dos 12 entrevistados, que afirmam: «não é diferente dos alunos lusos» (14), «não tinham qualquer dificuldade», «(os alunos ciganos) aprendem tal e qual como os outros», «(algumas crianças tinham) uma ânsia grande de saber», «se não valorizarmos tanto o aspecto linguístico e valorizarmos outros não há diferenças», «tenho tido alunos de cor belíssimos», «aprendem maravilhosamente», «os ciganos têm as mesmas capacidades que os outros», «tinha alunos de minorias inteligentíssimos», «têm insucesso, mas já tiveram mais».

Segue-se-lhe o indicador *empenhados no sucesso escolar dos filhos* (26) que os professores valorizam como muito positivo para o sucesso escolar das crianças - «(irmãos dos primeiros alunos) já não falam crioulo na escola», «já não tenho crianças que venham só a falar crioulo», «miúdos têm beneficiado com a aprendizagem dos pais (alfabetização e ensino recorrente)», «(pais africanos) apoiam a 100% o trabalho do professor», «procuram arranjar o material para os filhos», «(pais cabo-verdianos) obrigam os filhos a vir (à escola)», «(família cabo-verdiana) quer que eles (filhos) avancem», «(pais africanos) são pessoas extremamente abertas à escola», «(pais africanos) são capazes, em casa, de perguntar se eles têm trabalhos para fazer», «(pais africanos) vêm à escola saber se eles têm trabalhos ou não», «(pais cabo-verdianos dizem) na escola é que está o progresso do ser humano».

Sentindo-se bem na escola (3) - «(crianças de cor) sentem-se bem connosco», «(crianças de cor) gostam de vir à escola» - e *assíduos* (3) - «são crianças que não

faltam», «(alunos cabo-verdianos) não são faltosos» - constituem os dois últimos indicadores desta categoria referenciados pelos professores entrevistados.

Na subcategoria *comportamentos sociais*, destaca-se o indicador *tolerantes* (37) quer entre alunos - «nunca senti que as crianças fossem racistas», «não tenho tido problemas com os alunos», «há um menino branco cujo maior amigo é um menino preto», «ontem, o negro faltou e o branco andou mesmo triste», «os alunos não fazem comentários em sentido depreciativo», «são tolerantes», «aceitam as nossas leis, excepto os ciganos», «quando estavam a jogar nunca vi (racismo)» -, quer entre alunos e professora angolana - «a menina disse que tinha gostado muito de eu ter sido professora dela», «(alunos) admiram-se de (eu) ser uma professora de cor» -, quer entre pais - «(pais) têm uma convivência muito razoável», «as pessoas (pais) respeitam-se». São também alunos considerados *bem comportados* (6) por 1 professor - «têm um comportamento de crianças educadas» - e outro - «portam-se maravilhosamente», «não temos problemas (no comportamento)» - e *aceitando a palavra do professor* (1), segundo outro docente - «se gostam da professora aceitam a sua palavra». Ainda para o mesmo entrevistado, os pais promovem-se *através do sucesso escolar dos filhos* (5) - «o facto dos filhos mais velhos terem feito um determinado percurso escolar vai ajudar no estatuto social dos pais» - e procuram *integrar-se* (2) - «os negros estão a integrar-se».

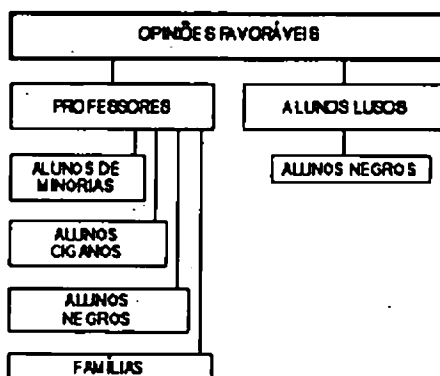
São sobretudo 3 professores (uma vez que um deles só produz uma referência) quem se pronuncia sobre as *características pessoais* quer dos alunos quer dos seus pais, classificando-os como *responsáveis* (7) - «(as meninas de cor) são muito mais briosas que as meninas brancas», «todas as meninas de cor têm o seu lápis, a sua borracha, o seu bloco A4», «têm dado conta do recado», «(as mães de cor) conseguem ter as suas coisinhas», «as mães de cor são muito responsáveis» -, *sensíveis* (7) - «as crianças percebem tudo o que nós sentimos», «percebem o nosso olhar» -, *dedicados* (5) - «os presentes dele (aluno) eram os mais ricos para nós: a pedra, uma folha», «quando saem continuam a vir visitar a escola e as professoras», «vinha sempre dar um beijinho» - e *carinhosos* (1) - «não calcula o carinho que recebo destas crianças negras». São também os mesmos três docentes quem refere o *cuidado pessoal* centrado no indicador *asseados* (6) - «(meninas de cor) ao domingo, põem o seu fio de ouro, o seu brinquinho», «as meninas de cor andam sempre um mimo em contraste com muitas meninas brancas», «(meninas de cor) os cabelinhos andam sempre penteadinhos», «(pais africanos)

esforçam-se para que os miúdos venham limpinhos», «(pais negros) estão a melhorar em termos de higiene».

3.3.2 – Análise por grupos

Analisando, agora, as percepções dos doze entrevistados acerca dos diferentes grupos que enumeram, verifica-se que as *opiniões favoráveis* têm como sujeitos, maioritariamente, os professores e também os alunos lusos (esquema 3).

Esquema 3: Síntese relativa ao sentido das opiniões favoráveis.



3.3.2.1 - Os professores

Segundo os docentes, os seus pares também revelam ter opiniões favoráveis em relação aos alunos de minorias, valorizando positivamente as suas *características pessoais* (13) – porque são sensíveis (7), dedicados (5) e carinhosos (1) – mas sobretudo os seus *comportamentos sociais* (30) – porque são tolerantes (23), bem comportados (6) e aceitam a palavra do professor (1) – e o seu *trabalho escolar* (28) – porque não apresentam dificuldades na aprendizagem (26) e são assíduos (2) (quadro 9). No entanto, as 71 frequências totais obtidas nesta categoria estão longe de rivalizar com a desvalorização que os professores fazem deste mesmo grupo (anteriormente analisada). Assim, a positividade com que são referidos, agora, parece surgir como contraponto da negatividade; ou seja, os alunos de minorias são valorizados positivamente quando, de algum modo, se aproximam do modelo de *bom aluno*: sensíveis, dedicados, carinhosos,

tolerantes, bem comportados, aceitando a palavra do professor, sem dificuldades na aprendizagem e assíduos.

Quadro 9: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos de minorias.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Características pessoais dos alunos	13	Sensíveis	7
		Dedicados	5
		Carinhosos	1
Comportamentos sociais	30	Tolerantes	23
		Bem-comportados	6
		Aceitando a palavra do professor	1
Trabalho escolar	28	Sem dificuldades na aprendizagem	26
		Assíduos	2
Total	71		

Quando se referem aos alunos de *etnia cigana*, a sua positividade acaba por, de algum modo, ser significativa uma vez que as 6 frequências, relativas ao seu *trabalho escolar*, no sentido de não apresentarem dificuldades de aprendizagem, são contrastantes com o total de 70 referências enunciadas para justificar a sua negatividade (das quais 28 são reactivas a esse mesmo trabalho escolar). Por outro lado, esta opinião dos professores parece ir ao encontro do que se afirmou para os alunos de minorias: os alunos são «bem vistos» pelos professores quando se aproximam do «seu» modelo de «bom aluno».

Já em relação aos alunos negros, a opinião dos professores não se apresenta tão discrepante como a anterior, valorizando estes as suas *características pessoais*, como responsáveis, (3), o seu *cuidado* pessoal, asseados, (4), o seu *trabalho escolar* (4) – porque não têm dificuldades na aprendizagem (1) e sentem-se bem na escola (3) (quadro 10). Contudo, mais uma vez valorizam aquilo que a maioria valoriza no *bom aluno*.

Quadro 10: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis dos professores lusos relativamente aos alunos negros.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Características pessoais dos alunos	3	Responsáveis	3
Cuidado pessoal	4	Asseados	4
Trabalho escolar	4	Sem dificuldades na aprendizagem	1
		Sentindo-se bem na escola	3
Total	11		

Em relação às famílias dos alunos, a sua positividade (46), quer das famílias em geral quer das negras quer das cabo-verdianas, advém-lhes do empenho que manifestam no sucesso escolar dos seus filhos (25), sendo as negras também referenciadas porque procuram integrar-se (2)⁴, são responsáveis (4) e asseadas (2). Também a tolerância (7) e a promoção social através do sucesso escolar dos filhos (5) são apontadas como elementos positivos/favoráveis das famílias em geral (quadro 11).

Quadro 11: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria opiniões favoráveis dos professores lusos relativamente às diferentes famílias.

Subcategorias	N	Indicadores	Famílias em geral	Famílias lusas	Famílias negras	Famílias cabo-verdianas	Famílias ciganas
Trabalho escolar	26	Empenhados no sucesso escolar dos filhos	6		5	14	
		Assíduos				1	
Comportamentos sociais	14	Tolerantes	7				
		Promovendo-se através do sucesso escolar dos filhos	5				
		Procurando integrar-se			2		
Características pessoais	4	Responsáveis			4		
Cuidado pessoal	2	Assoados			2		
Total	46		18	-	13	15	-

3.3.2.2 - Os alunos

Mesmo querendo valorizar positivamente a interacção alunos lusos/alunos negros, a frequência com que os professores entrevistados o fazem não deixa também ela de ser significativa. Na verdade, apenas 2 referências assinalam esta interacção marcada pela tolerância nos *comportamentos sociais*.

3.4 – A “ausência” de comportamentos discriminatórios

Num primeiro momento e embora reconhecendo a existência de opiniões desfavoráveis por parte dos diferentes elementos da comunidade escolar, os professores entrevistados pronunciavam-se pela *ausência de comportamentos discriminatórios* na escola, afirmando que há *empenho profissional dos professores* (233), *aceitação* (51),

⁴ Talvez tivesse sido pertinente questionar o significado de *integrar-se* para que não permanecessem

valorização dos problemas dos alunos (28), valorização da diferença (12), dedicação das auxiliares de acção educativa (3), num total de 327 referências (quadro 12).

Quadro 12: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria ausência de comportamentos discriminatórios referidas pelos entrevistados.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Empenho profissional dos professores	233	Tolerantes	41
		Moderadores de conflitos	28
		Procurando compreender o meio dos alunos	27
		Aplicando o novo modelo de avaliação	22
		Diversificando metodologias	17
		Dedicando-se	16
		Apoiando os alunos	12
		Sentindo-se gratificados	10
		Com um trabalho desgastante	10
		Com um papel formativo junto dos alunos	9
		Aprendendo a trabalhar com os alunos	8
		Com um papel que vai além de ser professor	6
		Aprendendo a comunicar com a família dos alunos	5
		Inovadores	5
		Dando estabilidade à escola	5
		Suportando maus cheiros	4
		Com um papel formativo no bairro	4
		Com um papel formativo junto dos pais	2
Receptivos	1		
Utilizando metodologias diferentes: as mais novas	1		
Aceitação	51	Companheirismo entre alunos	26
		Integração dos alunos na escola	16
		Defesa dos alunos	4
		Adaptação dos professores ao trabalho com os alunos	3
		Partilha	2
Valorização dos problemas dos alunos	28	Análise dos problemas	23
		Definição de critérios de actuação	5
Valorização da diferença	12	Formação de professores	8
		Motivação dos professores	2
		Existência de projectos	2
Dedicação das auxiliares de acção educativa	3	Apoiando os alunos	2
		Conhecendo a maneira de ser dos diferentes grupos étnicos	1
Total	327		

Com efeito, é a tónica no *empenho profissional dos professores* (quadro 12) que notoriamente se destaca como que justificando a ausência de comportamentos

dúvidas sobre a sua aproximação a *assimilar-se*.

discriminatórios nas escolas, surgindo o indicador *tolerantes* (41), referenciado por todos os docentes entrevistados com exceção de uma professora de origem angolana, como garante dessa afirmação: «nesta escola nunca vi segregação consciente», «sem conotações com discriminação», «o tratamento do professor é exactamente o mesmo», «eu não sou racista», «tenho o maior respeito pelas crianças negras», «nunca me aconteceu ter um aluno e não querer tê-lo», «em caso de acidente (o tratamento) era igual», «sem vestígios de racismo». Seguem-se-lhe os indicadores: *moderadores de conflitos* (28) - «fala com os pais», «a escola não é sítio de discussão», «tento acalmá-los»; *procurando compreender o meio dos alunos* (27) - «professores com um trabalho muito interessante com a escola e o meio», «quanto mais se compreende a realidade mais fácil é»; *aplicando o novo modelo de avaliação* (22) - «os critérios são muito subjectivos», «o professor começa a investir muito mais», «as pessoas vão fugir muito à segunda repetência»; *diversificando metodologias* (17) - «temos de utilizar métodos diferentes», «faço abordagens diferenciadas», «obriga-nos a um outro tipo de gestão de tudo»; *dedicando-se* (16) - «(as professoras) que estão há muitos anos agarraram-se», «nem tenho tempo de pensar nos meus problemas», «se o professor não se empenhar a sério estes alunos não vão lá», «a estas crianças damos tudo o que podemos»; *apoiando os alunos* (12); *sentindo-se gratificados* (10) - «é aqui que eu me sinto bem», «destas crianças levo muitos testemunhos de vida», «(levo) os carinhos que estas crianças nos dão», «quero acabar aqui»; *com um trabalho desgastante* (10) - «isto é desgastante», «tive uma depressão nervosa», «temos de conviver com os problemas deles»; *com um papel formativo junto dos alunos* (9) - «(eu) dizia que eram todos iguais», «tento dizer-lhes que o tom da pele não interessa», «logo de início eu faço-lhes entender que cada menino tem um nome»; *aprendendo a trabalhar com os alunos* (8) - «aprendi certas palavras deles», «tenho aprendido a trabalhar com os ciganos», «tenho aprendido muito», «eu tinha que ser mesmo diferente»; *com um papel que vai para além de ser professor* (6) - «já fiz de tudo desde cortar cabelos, dar banho, levar meninos ao posto médico»; *aprendendo a comunicar com a família dos alunos* (5) - «é preciso um bocadinho de psicologia para trabalhar com os pais», «(professores) aprendem a lidar com os pais ciganos»; *inovadores* (5) - «escolas (multiculturais) também são conotadas com alguma capacidade de realizar coisas diferentes»; *dando estabilidade à escola* (5) - «(professores) têm acabado com a agressividade na escola», «(professores) têm dado uma estabilidade muito grande à escola»; *suportando maus cheiros* (4) - «o asseio não existe», «mós temos de suportar

cheiros horríveis»; *com um papel formativo no bairro* (4) - «nós temos humanizado este bairro», «(para os pais) esta escola contribuiu muito para o entendimento entre todos». Assinalado por um único entrevistado surgem: *com um papel formativo junto dos pais* (2) - «fizemos ver (aos pais) que não era necessário bater assim»; *receptivos* (1) - «as professoras são receptivas»; *utilizando metodologias diferentes, as mais novas* (1) - «as professoras mais novas têm outras técnicas de aprendizagem».

A *aceitação* constitui outro factor relevante para a ausência de comportamentos discriminatórios, manifestado através de: *companheirismo entre alunos* (26) - «convivem bem uns com os outros», «há alturas em que são todos amigos», «as crianças por natureza são muito abertas à convivência diversificada», «na criança dá-se a onda e depois levantou e arrefeceu»; *integração dos alunos na escola* (16) - «na sala de aula, os ciganos estão integrados», «a escola até se preocupa com essas crianças», «os outros alunos gostam deles (ciganos)», «(os alunos cabo-verdianos) estão perfeitamente integrados», «puxamos os ciganos para a escola», «nós preocupamo-nos para que as oportunidades sejam iguais»; *defesa dos alunos* (4) - «tomamos sempre uma atitude de defesa dos nossos alunos»; *adaptação dos professores ao trabalho com os alunos* (3) - «professores integram-se e trabalham», «a maioria dos professores já sabe que o bairro é assim»; *partilha* (2) - «dividem o lanche», «emprestam coisas».

A *valorização dos problemas dos alunos* é definida pela *análise dos problemas* (23) - «são abordados», «nos conselhos escolares e nas reuniões pedagógicas debatemos muito os problemas» - e pela *definição de critérios de actuação* (5) - «para sabermos como devemos orientar as coisas», «resolve-se tudo no interior da escola» - enquanto a *valorização da diferença* faz referência à *formação de professores* (8) - «fazíamos formação», «tivemos uma psicóloga durante dois anos», «os professores tinham feito sensibilização» -, à *motivação dos professores* (2) - «escola muito motivada para estes problemas» - e à *existência de projectos* (2) - «havia um grupo que trabalhava com danças timorenses», «havia um projecto em que estavam a ser integradas as crianças ciganas».

Os professores são, pois, os grandes protagonistas nesta categoria percebendo também uma relação de *aceitação* entre os alunos (quadro 13). Segundo os entrevistados, os alunos revelam *companheirismo* entre si (22), *partilha* (2) e estão *integrados na escola* (13) - os alunos de minorias em geral (5), os cabo-verdianos (2) e os de etnia cigana (6).

Quadro 13: Frequências relativas às subcategorias aceitação e seus indicadores considerados na análise da categoria ausência de comportamentos discriminatórios dos alunos relativamente a alunos de minorias.

Subcategorias	N	Indicadores	Alunos de minorias em geral	Alunos cabo-verdianos	Alunos ciganos
Aceitação	37	Companheirismo entre alunos	22		
		Integração dos alunos na escola	5	2	6
		Partilha	2		
Total	37		29	2	6

Finalmente, uma palavra para a *dedicação das auxiliares de acção educativa, apoiando os alunos* (2) - «muitas vezes contribuem para o carinho», «apoiam muito os alunos» - e *conhecendo a maneira de ser dos diferentes grupos étnicos* (1) - «sabem lidar com esta gente do bairro».

Em síntese, a ausência de comportamentos discriminatórios surge fortemente associada a uma auto-imagem positiva tida pelos professores (e já anteriormente analisada). É a percepção da positividade de actuação dos docentes, no terreno, que os faz surgir como os garantes de uma não discriminação e que, de algum modo, os distancia e protege dos «outros» que podem eventualmente discriminar. Actuação que se estende às auxiliares de acção educativa mas também aos próprios alunos que, através do seu companheirismo, revelam, segundo os entrevistados, aceitarem-se mutuamente.

3.5 – A “existência” de comportamentos discriminatórios

3.5.1 – Análise geral

Contudo, quando questionados directamente sobre a existência ou não de comportamentos discriminatórios na escola (quadro 14), 9 dos 12 entrevistados são peremptórios na afirmação da sua existência, com 1 sujeito a referenciá-lo por seis vezes, outro a afirmar que a «escola discrimina» e um outro, ainda, a dizer que «as professoras fazem discriminações», enquanto um dos docentes transpõe a sua existência «principalmente por parte das famílias», num total de 46 referências. Só 3 professores não se pronunciam, ainda que acabem por admiti-lo num questionamento indirecto.

Quadro 14: Distribuição das unidades de registo relativas à existência ou não de comportamentos discriminatórios por entrevistado.

Unidades de registo	Entrevistados												N	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Há atitudes discriminatórias	1						2	1	6	3				13
Casos muito pontuais				4		2								6
Nota-se principalmente por parte das famílias	3					2								5
Escola discrimina		5												5
Nota-se	1	1											1	3
Hoje já não é tão marcante						1			2					3
Algumas	1	1												2
Um trato diferente													2	2
As professoras fazem discriminações							2							2
Há uma tendência								2						2
Uma indiferença													1	1
Há escolas onde acontece diferenças				1										1
Com factos concretos vi realmente a diferença								1						1
Total														46

Para os professores entrevistados, os *comportamentos discriminatórios* manifestam-se através da *rejeição* (327), *não valorização da diferença* (170), *não valorização dos problemas dos alunos* (59), *desrespeito* (53), *agressão verbal* (34), *agressão física* (26), *ausência de expectativas positivas* (24), *valorização da cultura da maioria* (16), num total de 709 frequências (quadro 15).

Quadro 15: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios referidas pelos entrevistados.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Rejeição	327	Segregação	121
		Não-aceitação	76
		Intolerância	57
		Desagrado pelo trabalho em escolas multiculturais	42
		Desagrado pelos alunos cabo-verdianos e ciganos	14
		Diferenciação na constituição de turmas	8
		Repugnância	4
		Falta de afectividade	3
		Não protecção	2
Não valorização da diferença	170	Desrespeito pela cultura do aluno	89
		Desconhecimento da cultura do aluno	21
		Ensino centrado nos conteúdos	15
		Avaliação baseada em objectivos mínimos	13
		Falta de formação dos professores	11
		Ausência de referentes culturais próprios	8
		Desarticulação da relação escola/meio	7
		Uniformização de estratégias	5
		Dificuldade em motivar os alunos	1
Não valorização dos problemas dos alunos	59	Não abordagem dos problemas dos alunos	26
		Falta de meios da escola	19
		Análise só de casos perturbadores	8
		Falta de abertura entre colegas/professores	4
		Cultura do professor do 1º ciclo	2
Desrespeito	53	Acusação	16
		Humilhação	14
		Actividades e serviços só para alunos de minorias	13
		Desvalorização de colegas	9
		Insinuação	1
Agressão verbal	34	Insulto	24
		Discussão	10
Agressão física	26	Pancada	26
Ausência de expectativas positivas	24	Insucesso escolar	18
		Diferença de oportunidades	6
Valorização da cultura da maioria	16	Ausência de formação pessoal e social nos alunos	9
		Superioridade cultural	7
Total	709		

A subcategoria *rejeição* (ver quadro 15) engloba os seguintes indicadores:

- *Segregação* (121):
- entre alunos - «os brancos com os brancos, os de cor com os de cor», «com os ciganos», «negro com cigano», «branco com cigano», «ninguém se queria sentar ao pé da miúda negra», «(alunos negros) apontam que ele é cigano», «só entre ciganos (e os outros

alunos)», «a criança branca disse (ao negro): ‘sai daqui’», «(aluno branco disse) ‘desencosta daqui a mão que és preto’», «o outro (aluno) está habituado a ser marginalizado pelo facto de ser preto», «quando vamos a um passeio ou a uma visita, os nossos alunos são maltratados pelos outros miúdos», «antes dos intervalos, os (ciganos) mais velhinhos vão pelas salas recolher os mais pequenos»;

- por parte dos pais - «(pais) não queremos os filhos sentados ao pé de uma criança negra ou cigana», «(pais) não mandavam os filhos à escola quando ficava sentado ao pé de uma criança negra», «(mãe branca, casada com um senhor negro) ‘não admito que uma preta (empregada / auxiliar de acção educativa) bata na minha filha’», «(pais brancos) estavam a ver se os filhos brincavam com os pretinhos», «as pessoas não queriam pôr os filhos porque a professora era de cor», «os pais negros não se sentaram ao pé dos pais brancos», «(uma mãe branca disse) não punha aqui os filhos com os pretos», «(professora são-tomense) ouviu os pais comentarem que não lhe apertavam a mão por ser preta», «(pais brancos comentaram que) não queriam saber da professora preta para nada», «(pais ciganos) ‘nesta escola não deviam admitir pretos’»;

- dos professores - «colegas (professoras) que vêm aqui e ficam horrorizadas por haver tantos negros», «uma colega (professora) agarrou numa lista de alunos do 1º ano porque não queria ter alunos pretos», «eu tenho de dizer ‘*mea culpa, mea culpa*’», «(professora de cor) os ciganos não os tolera», «a professora veio em defesa do menino branco», «quando o professor faz diferença entre as diferentes etnias, entre as diferentes raças», «numa escola onde há duas crianças negras, a professora está doida», «em relação aos ciganos noto (por parte dos professores)», «os (alunos) ciganos são quase todos postos à margem», «(professora de cor) não queria os alunos negros e ciganos na sala», «(professora de cor) quando vamos passear há sistematicamente os ciganos e alguns cabo-verdianos que nunca vão», «(professores) ficam chocados quando sabem que vêm para aqui», «moto que os ciganos e os pretos não são tratados condignamente», «menino que está numa carteira sozinho porque é preto, numa escola onde há só um negro», «meninos negros e ciganos que estavam constantemente na rua», «(professora de cor) só comemorava os anos das crianças brancas», «(professora de cor) só as crianças brancas é que comiam o bolo», «(professora de cor) as crianças negras e ciganas ficavam na rua (no aniversário das brancas», «(professora de cor) dá prendas a um grupo e não dá a outro», «a colega (professora) de cor não aceita as crianças de cor mais pobres».

- *Não aceitação* (76) revela-se tanto entre alunos - «(alunos ciganos) só se dão entre eles», «(alunos brancos) com os negros é uma coisa impressionante», «a minha filha não foi bem aceite (no Ciclo) por ser amiga da negra», «(alunos) têm muita zanga aos ciganos», «a miudinha negra não foi bem aceite no Ciclo», «tinham dificuldade em aceitar-se uns aos outros», «os (alunos) negros também não gostam dos ciganos», «(alunos ciganos) também não gostam deles (negros)» - como entre professores e alunos - «(alunos brancos) tiveram dificuldade em entender que eu gostaria que fossem meninos negros a recitar e dramatizar uma poesia angolana», «(professora) a quantidade de alunos de raça negra que aqui temos qualquer dia somos uma minoria e eles são uma maioria», «eu não aceitava o facto dos pretos partirem tudo», «(professora) 'vê-se logo que é cabo-verdiano!'», «a maneira de chamar o aluno (é diferente)», «(maneira) de o arrumar numa fila (é diferente)».

- *Intolerância* (57) claramente manifestada pelos professores - «há racismo» (33), «o nosso subconsciente trai-nos», «(professores) talvez tenham um bocadinho de racismo», «uma colega (professora) confirmou-me que a directora é muito racista», «(professores) não dizem que é por ser de cor», «uma senhora de cor achou a directora da escola da filha muito racista», «conheço uma professora de cor que é mais racista que nós brancos», «(directora) mesmo com colegas negros faz reparo».

- *Desagrado pelo trabalho em escolas multiculturais* (42) - «(professores) ficam cheios de medo», «(professores) só vêm em último recurso», «vou-me tentando adaptar a elas (crianças)», «uma professora que chegue aqui vê-se um bocadinho às aranhas», «(professores) vão-se habituando», «(professores) dizem que as crianças são muito difíceis», «as colegas novas não estão a aguentar o ritmo», «(professores) vêm para aqui por engano», «escolas com minorias são conotadas sempre com algum motivo de problemas», «uma colega disse que nem por nada voltava cá», «(professores) tendo alunos melhores, em termos de aprendizagem, têm a vida mais facilitada», «(professores) gostam de encontrar alunos com bom apoio familiar».

- *Desagrado pelos alunos cabo-verdianos e ciganos* (14) - «pessoas que não gostam de estar em escolas com miúdos cabo-verdianos e ciganos», «(professoras) vêm com uma certa reserva em relação às crianças».

- *Diferenciação na constituição de turmas* (8) - «características que são realçadas pelo facto de pertencerem a minorias étnicas e desfavorecidas», «momentos em que se constitui turmas».

- *Repugnância* (4) - «um professor tinha relutância em ensinar os alunos pretos», «eu conheci uma (professora) que até tinha nojo, entre aspas, de mexer nos cadernos dos miúdos (de cor)», «tive um aluno muito negro o que me provocava mal-estar».

- *Falta de afectividade* (3) - «(professora de cor) tem uma relação péssima com as crianças de cor de estrato social baixo», «(professora de cor) mostra mais afinidades às crianças lusas de um estrato social superior que às de cor», «(professora de cor) tem mais carinho às crianças lusas que às de cor».

- *Não protecção* (2) - «(professora de cor) não protege tanto os miúdos cabo-verdianos como os lusos», «(alunos) precisam de protecção».

Por sua vez, a subcategoria *não valorização da diferença* referencia os indicadores seguintes:

- *Desrespeito pela cultura do aluno* (89), praticamente enunciados por 2 dos docentes - «(minorias) também teria todo o direito de ver propagadas as suas coisas numa parede», «(minorias) mesmo que fossem poucas mereciam o mesmo respeito».

- *Desconhecimento da cultura do aluno* (21), unicamente formulado por 1 professor - «(em Cabo Verde) quem apanha na cara é como um desprezo», «em Cabo Verde não se pode bater na cara de ninguém», «(com alunos cabo-verdianos) mesmo que o professor tenha razão (bater) na cara perde a razão», «aos ciganos nunca se pode bater».

- *Ensino centrado nos conteúdos* (15), referido por 2 sujeitos - «na maior parte dos casos, o professor só dá matéria», «ensino não está virado para a criança mas para o saber escrever e ler».

- *Avaliação baseada em objectivos mínimos* (13), enunciado por 3 docentes - «é mesmo aproveitando tudo».

- *Falta de formação dos professores* (11), unicamente referenciado por 1 entrevistado - «(professores) não estão preparados para valorizar as culturas destas crianças», «os professores ainda não estão sensibilizados», «a formação deve-se debruçar mais sobre as minorias», «não temos formação suficiente», «faz-se o melhor que se pode».

- *Ausência de referentes culturais próprios dos alunos* (8.), assinalado somente por 1 indivíduo - «ausência de referências a características da cultura da minoria», «(refeições) que são características da população escolar autóctone».

- *Desarticulação da relação escola/meio* (7), predominantemente referido por um dos professores - «não havia uma grande interligação entre a escola e o meio».

- *Uniformização de estratégias* (5) - «utilizo os mesmos métodos (com todos os alunos).

- *Dificuldade em motivar os alunos* (1) - «as actividades e as estratégias têm de ser muito motivadoras».

A subcategoria *não valorização dos problemas dos alunos* inclui os indicadores:

- *Não abordagem dos problemas dos alunos* (26) - «a escola não dá resposta (aos problemas)», «não geram discussão a um nível aprofundado», «nós falamos mais é quando estamos juntas, no intervalo».

- *Falta de meios da escola* (19) - «não temos recursos», «o corpo docente não pode fazer mais com os meios que tem».

- *Análise só de casos perturbadores* (8) - «(problemas) só aparecem (em conselho escolar) quando são perturbadores», «(quando) ferem alguma sensibilidade».

- *Falta de abertura entre colegas/professores* (4) - «no conselho escolar estamos com outras colegas que não vivem tanto estes problemas».

- *Cultura do professor do 1º ciclo* (2) - «o professor do 1º ciclo tem uma cultura que não incentiva à análise».

A subcategoria *desrespeito* inclui, em primeiro lugar, o indicador *acusação* (16) a alunos - «uma criança disse que lhe faltava um objecto e a professora foi revistar o único aluno preto», «dizem sempre que são estes alunos quem se porta pior», «(alunos) quando qualquer coisa desaparecia diziam logo que era a (aluna) cigana», «desapareceu não sei o quê e às tantas foi a (aluna) negra», «qualquer coisa de mau que aconteça é o cigano» - mas também à auxiliar acção educativa de ascendência africana - «a mãe (branca) acusou a empregada de cor». Segue-se-lhe *humilhação* (14) - «as colegas brancas gozavam porque a mãe fugiu com um preto», «(aluno cigano) fazia o que queria dos miúdos mais pequenos da sua turma», «(professora de cor) vexou uma criança de cor à minha frente e dos colegas» -, *actividades e serviços só para alunos de minorias* (13) - «determinado tipo de actividade compensatória como um A.T.L. só para minorias», «contexto de relação face às minorias que as exclui», «serviço de refeições destinadas quase exclusivamente a minorias» -, *desvalorização de colegas* (9) docentes - «as próprias colegas quase que nos tratam como professoras de segunda porque estamos aqui», «uma colega disse que era um horror trabalhar numa escola com colegas de cor» - e, por último, *insinuação* (1) - «pai disse que eu estava a obrigá-lo a pagar o vidro porque ele era negro».

Relativamente à *agressão verbal* são referidos 24 vezes o *insulto* a alunos - «(pais ciganos) chamam palavras obscenas aos miúdos», «quando um (aluno cigano) é insultado vêm os outros (alunos ciganos) mais velhos para o defender» -, a professores - «uma avó perguntou à neta, em frente de todos, se eu era boa ou má professora», «(pais ciganos) insultaram a professora de tudo», «(pais ciganos) ofenderam-nos até no aspecto moral» - e a pais - «(pais de alunos pretos) são insultados por colegas brancos do filho» - e a *discussão* (10) - «(pais ciganos) discutem com as outras crianças que não são da sua etnia», «(pais ciganos) discutem com as crianças a nível de adultos», «(pais ciganos) vêm discutir connosco que o portão deve estar aberto».

A *agressão física* manifesta-se na *pancada* (26) entre alunos - «(aluno cigano) bate nos outros», «dá fora, tentam resolver com pancada», «(aluno cigano) bateu mas não quer que ninguém lhe bata», «(aluno cigano) sempre que pode bate em negros» -, a funcionários - «(pai branco) partiu os queixos (à empregada de cor)» - e a docente mestiça - «houve uma tentativa de agressão a uma professora mestiça».

Na opinião dos professores entrevistados, a *ausência de expectativas positivas* reflecte-se no *insucesso escolar* (18) - «(professor que discrimina) determinará dificuldades no rendimento desses alunos», «(alunos) ciganos e alguns cabo-verdianos que nunca vão (aos passeios) acabam por nunca ter sucesso» - e na *diferença de oportunidades* (6) - «a nível de expectativas iniciais (do professor)», «às vezes as oportunidades não são iguais».

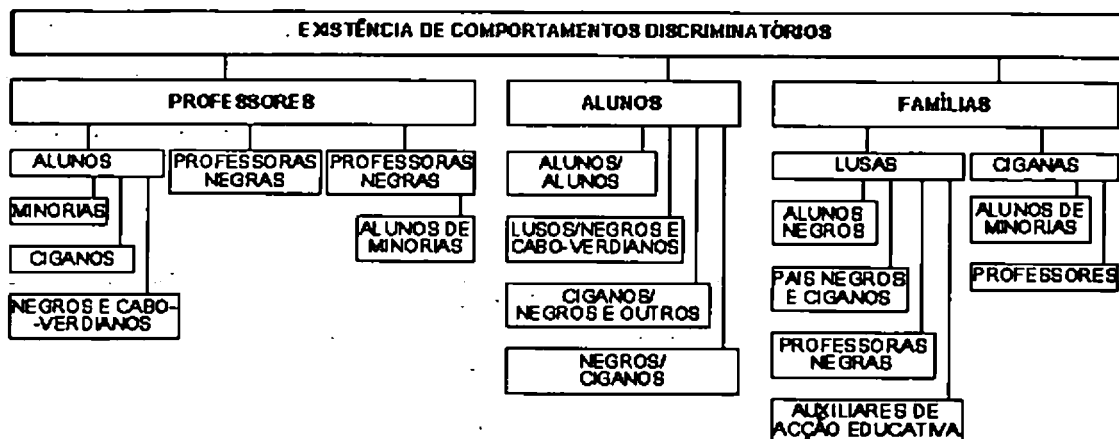
Finalmente, a *valorização da cultura da maioria* resulta de *ausência de formação pessoal e social dos alunos* (9) - «descuidámos um bocado a parte de formação pessoal e social das nossas crianças» - e da *superioridade cultural* (7) - «achamos que a nossa cultura é a melhor».

Verifica-se, assim, que as 709 frequências de referência à existência de comportamentos discriminatórios quase duplicam as 327 citações da sua ausência.

3.5.2 – Análise por grupos

Analisando-se a percepção dos entrevistados relativamente aos sujeitos emissores de comportamentos discriminatórios verifica-se que são os professores, os alunos e as famílias as fontes dessa mesma discriminação (esquema 4).

Esquema 4: Síntese relativa ao sentido da existência de comportamentos discriminatórios partindo de professores, alunos e famílias.



3.5.2.1 - Os professores

Para os doze entrevistados, os docentes discriminam não só os alunos de minorias em geral, os alunos negros e cabo-verdianos e os alunos de etnia cigana, mas também as suas colegas negras e estas os próprios alunos de minorias.

Os **alunos de minorias** parecem ser, segundo os entrevistados, o alvo da discriminação dos professores, manifestada sobretudo através da *não valorização da diferença* (referidas 148 vezes) e da *rejeição* (113) assim como da *não valorização dos problemas dos alunos* (57), da *ausência de expectativas positivas* (22), da *valorização da cultura da maioria* (16) e do *desrespeito* (13) (quadro 16). A *não valorização da diferença* parece ficar a dever-se não só ao *desrespeito pela cultura do aluno* (89) como também ao método de trabalho dos docentes que acabam por reforçar o próprio «desrespeito» cultural. Com efeito, ao centrarem o seu ensino/aprendizagem nos *conteúdos* (15), ao avaliarem em função de *objectivos mínimos* (13), ao não recorrerem a *referentes culturais* dos alunos (8), ao não articularem a *relação escola/meio* (7), ao uniformizarem *estratégias* (4), ao não conseguirem *motivar os alunos* (1), ao não terem *formação* (11), acabam por reforçar a *valorização da cultura da maioria* e dificilmente conseguem ter *expectativas positivas* acerca destes alunos. Alunos que também não são objecto de grande preocupação por parte dos docentes – *não valorização dos problemas dos alunos* – senão em *casos perturbadores* (6). Curiosa é a referência, nesta subcategoria, à *falta de abertura entre colegas/professores* (4) que necessitaria de ter sido objecto de uma justificação, para que não existissem dúvidas sobre a sua possível

articulação com as subcategorias *rejeição* e *desrespeito*. Na verdade, o facto dos entrevistados referirem a *intolerância* (51) e o *desagrado pelo trabalho em escolas multiculturais* (42) dos seus pares poderá ter como causa os estereótipos e preconceitos que estes possuem acerca dos alunos, e como consequência, a discriminação que «subtilmente» fazem não valorizando a diferença e os seus problemas e, afinal, não esperando nada de positivo dos mesmos.

Quadro 16: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos professores relativamente a alunos de minorias.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Rejeição	113	Segregação	10
		Não-aceitação	2
		Intolerância	51
		Desagrado pelo trabalho em escolas multiculturais	42
		Diferenciação na constituição de turmas	8
Desrespeito	13	Actividades e serviços só para alunos de minorias	13
Não valorização da diferença	148	Desrespeito pela cultura do aluno	89
		Ensino centrado nos conteúdos	15
		Avaliação baseada em objectivos mínimos	13
		Falta de formação dos professores	11
		Ausência de referentes culturais próprios	8
		Desarticulação da relação escola/meio	7
		Uniformização de estratégias	4
		Dificuldade em motivar os alunos	1
Valorização da cultura da maioria	16	Ausência de formação pessoal e social nos alunos	9
		Superioridade cultural	7
Ausência de expectativas positivas	22	Insucesso escolar	16
		Diferença de oportunidades	6
Não valorização dos problemas dos alunos	57	Não abordagem dos problemas dos alunos	26
		Falta de meios da escola	19
		Análise só de casos perturbadores	6
		Falta de abertura entre colegas/professores	4
		Cultura do professor do 1º ciclo	2
Total	369		

De entre os alunos de minorias, as crianças **n**egras e **c**abo-verdianas parecem canalizar a atenção dos docentes (82) pela *rejeição* (54) que delas fazem (quadro 17). E se em relação aos alunos de minorias a *não valorização da diferença* alcançava a frequência mais elevada, com os alunos negros e cabo-verdianos ela surge em segundo lugar (21), bem marcada pelo excesso da duplicação que a *rejeição* alcança. Os professores segregam (22) os alunos negros, não os aceitam (10), são intolerantes (4), têm repugnância deles (4), não gostam dos alunos cabo-verdianos (14). Rejeição que conduz ao *desrespeito* e à *acusação* (5) desses mesmos alunos negros.

Quadro 17: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos professores lusos relativamente a alunos negros e cabo-verdianos

Subcategorias	N	Indicadores	Alunos negros	Alunos cabo-verdianos
Rejeição	54	Segregação	22	
		Não-aceitação	8	2
		Intolerância	4	
		Desagrado pelos alunos cabo-verdianos		14
		Repugnância	4	
Não valorização da diferença	21	Desconhecimento da cultura do aluno		20
		Uniformização de estratégias		1
Desrespeito	5	Acusação	5	
Ausência de expectativas positivas	2	Insucesso escolar		2
Total	82		43	39

Mas também os alunos de etnia cigana são alvo da *rejeição* (23) dos professores que os segregam (9) e, sobretudo, não gostam deles (14) (quadro 18).

Quadro 18: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos professores lusos relativamente a alunos de etnia cigana.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Rejeição	23	Segregação	9
		Desagrado pelos alunos ciganos	14
Não valorização da diferença	1	Desconhecimento da cultura do aluno	1
Ausência de expectativas positivas	2	Insucesso escolar	2
Não valorização dos problemas dos alunos	2	Análise só de casos perturbadores	2
Total	28		

As professoras negras são objecto de 5 referências por parte dos entrevistados que referiram 1 vez a *rejeição*, através da *intolerância*, e o *desrespeito* (4) que para com elas têm os seus pares lusos. No entanto, estes mesmos entrevistados posicionam-se muito criticamente em relação às mesmas quando as culpam de também elas discriminarem alunos de minorias, grupo a que, supostamente, eles consideram que elas também pertencem. Segundo a sua opinião, as professoras negras (quadro 19) rejeitam (28), segregando alunos negros (7), cabo-verdianos (2) e ciganos (12), sendo intolerantes com os alunos negros (1) e igualmente não lhes manifestando afectividade (2) – tal como aos alunos desfavorecidos economicamente (2) –, e não protegendo os alunos cabo-

verdianos (12). Para além disso, desrespeitam também os alunos negros humilhando-os (2).

Quadro 19: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios das professoras negras relativamente a alunos de minorias.

Subcategorias	N	Indicadores	Alunos desfavorecidos economicamente	Alunos negros	Alunos cabo-verdianos	Alunos ciganos
Rejeição	28	Segregação.		7	2	12
		Intolerância		1		
		Falta de afectividade.	2	2		
		Não protecção			2	
Desrespeito	2	Humilhação		2		
Total	30		2	12	4	12

Parece deduzir-se da opinião dos entrevistados que esperariam das suas colegas negras uma atitude diferente para com estes alunos e não uma repetição de comportamentos semelhantes aos dos docentes lusos. Esquecem-se, contudo, ou desconhecem que para as suas pares negras a pertença à cultura da maioria (com tudo o que isso implica) ultrapassa a própria cor da pele.

3.5.2.2 - Os alunos

A relação **alunos/alunos** é referenciada pela *rejeição* (5) - não aceitação -, *desrespeito* (9) – humilhação – e *agressão física* (2) – pancada – (quadro 20).

Quadro 20: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos alunos relativamente a outros alunos.

Subcategorias	N	Indicadores	N
Rejeição	5	Não-aceitação	5
Desrespeito	9	Humilhação	9
Agressão física	2	Pancada	2
Total	16		

No entanto, a mais marcante estabelece-se entre alunos lusos e alunos negros e ciganos e entre estes últimos e negros e outros alunos. Assim, segundo os entrevistados, os **alunos lusos** (quadro 21) rejeitam (42) os seus pares negros e ciganos segregando-os (referido 7 e 3 vezes respectivamente) e não os aceitando (25 e 7 respectivamente). Igualmente os desrespeitam (4) acusando-os (com a frequência de 1 e 3 referências

respectivamente). Em relação aos alunos de etnia cigana, agredem-nos verbalmente, também, através do insulto (2).

Quadro 21: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos alunos lusos relativamente a alunos negros e ciganos.

Subcategorias	N	Indicadores	Alunos negros	Alunos ciganos
Rejeição	42	Segregação	7	3
		Não-aceitação	25	7
Desrespeito	4	Acusação	1	3
Agressão verbal	2	Insulto		2
Total	48		33	15

Por sua vez, estes últimos exercem o mesmo tipo de comportamento (quadro 22): rejeitando (27) através da segregação os outros alunos (1) e não os aceitando (13) tal como aos negros (13); desrespeitando através da humilhação (3) os outros alunos; agredindo fisicamente (7) com pancada colegas negros (1) e outros (6).

Quadro 22: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios dos alunos negros e ciganos relativamente a outros alunos.

Subcategorias	N	Indicadores	Alunos negros	Outros alunos
Rejeição	27	Segregação	13	1
		Não-aceitação		13
Desrespeito	3	Humilhação		3
Agressão física	7	Pancada	1	6
Total	37		14	23

Finalmente, a relação alunos negros/alunos ciganos também surge assinalada pelas 5 frequências na subcategoria *rejeição*, através da *segregação* (4) e da *não aceitação* (1).

3.5.2.3 - As famílias

O mesmo tipo de comportamento parece estar presente nas famílias dos alunos que se discriminam entre si e a professores e a alunos.

As famílias lusas, segundo os entrevistados, rejeitam – *segregação* (3) -, agredem fisicamente – *pancada* (2) – e verbalmente – *insulto* (7) – as professoras negras e rejeitam através da *segregação* (referida 8 vezes) os alunos negros. Também as famílias

negras e ciganas são alvo da sua *rejeição – segregação* (17) – assim como as auxiliares de acção educativa negras (23) a quem rejeitam – segregando (4) -, desrespeitam – acusando (4) - e agridem fisicamente – pancada (15) (quadro 23).

Quadro 23: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios das famílias relativamente a professoras negras, alunos negros, outras famílias, auxiliares de acção educativa negras, alunos de minorias e professores lusos.

Destinatários	Subcategorias	N	Indicadores	N	Total
Professoras negras	Rejeição	3	Segregação	3	12
	Agressão física	2	Pancada	2	
	Agressão verbal	7	Insulto	7	
Alunos negros	Rejeição	8	Segregação	8	8
Famílias	Rejeição	17	Segregação	17	17
Auxiliares de acção educativa negras	Rejeição	4	Segregação	4	23
	Desrespeito	4	Acusação	4	
	Agressão física	15	Pancada	15	
Alunos de minorias	Agressão verbal	13	Insulto	4	13
			Discussão	9	
Professores lusos	Agressão verbal	8	Insulto	7	8
			Discussão	1	

Por seu lado, também as famílias ciganas discriminam, através da *agressão verbal*, quer os alunos em geral, insultando-os (4) e discutindo com eles (9), quer os professores – *insulto* (7), *discussão* (1) (quadro 24).

Quadro 24: Frequências relativas às subcategorias e indicadores considerados na análise da categoria existência de comportamentos discriminatórios das famílias ciganas relativamente a alunos de minorias e professores lusos.

Destinatários	Subcategorias	N	Indicadores	Alunos em geral	Total
Alunos de minorias	Agressão verbal	13	Insulto	4	13
			Discussão	9	
Professores lusos	Agressão verbal	8	Insulto	7	8
			Discussão	1	

3.6 – Situações discriminatórias relatadas

A análise de conteúdo das entrevistas revela, assim, a existência de situações de discriminação acontecidas, na sua maioria, no interior da escola. A quantidade e a variedade das mesmas pareceu merecer uma análise específica pelo que se procedeu, num primeiro momento, à sua inventariação e descrição tendo-se, seguidamente, elaborado quadros que permitissem, com mais facilidade, visualizá-las, quantificá-las e categorizá-las. Por fim, procedeu-se, ainda, a um levantamento de expressões verbais, emitidas por

professores, alunos e pais/familiares relativamente a outros grupos étnicos e que, por não aparecerem integralmente transcritas na análise de conteúdo, pareceram merecer destaque não só pela forma como também pelo conteúdo que encerram.

Assim, apuraram-se 70 situações consideradas como discriminatórias, tendo todos os entrevistados enunciado de 1 a um máximo de 12 com uma média de 5,83 referências por entrevista (com um desvio padrão de 3,43) (quadro 25).

Quadro 25: Distribuição das frequências relativas ao número de casos relatados por cada entrevistado.

Entrevistados	Nº de "casos" relatados
1	7
2	4
3	5
4	9
5	5
6	8
7	12
8	10
9	1
10	4
11	1
12	4
Total	70

No quadro 26 pode verificar-se que 29 das referências têm como destinadores professores (23), os alunos (17), os pais (1) e um avô.

Quadro 26: Distribuição das frequências relativas ao número de situações relatadas por cada entrevistado tendo em conta os destinadores e os destinatários.

		Intervenientes		Nº de situações relatadas	Total
		Destinadores	Destinatários		
Professores	Lusos		Alunos de diferentes minorias étnicas	5	23
			Alunos negros	16	
			Aluno cigano	1	
			Professora negra	1	
	De cor		Alunos negros e ciganos	4	6
			Alunos negros	2	
Alunos	Lusos		Alunos de diferentes minorias étnicas	1	11
			Alunos negros	8	
			Alunos ciganos	1	
			Aluno timorense	1	
	Negros		Aluno cigano	1	4
			Restantes alunos	1	
			Alunos negros	1	
	Ciganos		Aluna lusa	1	5
			Restantes alunos	4	
	Diferentes minorias étnicas		Aluno negro	1	2
			Aluno cigano	2	
	Não identificados		Pais negros	1	1
Pais	Lusos		Alunos negros	5	11
			Professora mestiça ou negra	3	
			Funcionária negra	2	
	Ciganos		Pais negros	1	
			Alunos	2	
			Alunos negros	1	
Avó	Luso		Professoras lusas	3	6
			Professora negra	1	

Das 29 situações que têm como destinador o(a) professor(a), 23 foram emitidas por docentes lusos e 6 por docentes de ascendência africana, não lusos⁵. Das 23 primeiras, 22 têm como destinatários os alunos sendo 16 especificamente dirigidas a alunos negros, 5 a alunos de diferentes etnias e 1 a um aluno cigano; a restante foi dirigida a uma professora negra, colega de profissão e de escola. As 6 situações provenientes de professores de cor tiveram como alvo alunos negros e ciganos (4) e, especificamente, alunos negros (2).

Por sua vez, as 23 situações que têm como destinadores os alunos são emitidas por lusos (11), ciganos (5), negros (4), diferentes grupos étnicos (2) e não identificados (1). Os alunos lusos estiveram na origem de 8 situações dirigidas a colegas negros e as 3

⁵ Designação utilizada pelo Secretariado Entreculturas para referenciar indivíduos portugueses ou com outra ascendência não brancos, em oposição a nacionais brancos – *lusos*.

restantes a colegas de diferentes minorias, cigano e timorense. Por seu lado, as 5 situações provenientes de alunos de etnia cigana visaram; em 4, alunos não discriminados e 1 dirigiu-se a um colega negro. Por seu turno, as 4 situações da autoria de alunos negros dirigiram-se a: aluno cigano, restantes alunos, alunos negros e aluna lusa. Em 2 situações, ainda, alunos de diferentes grupos étnicos têm como destinatário um colega cigano e, por último, alunos não identificados são os protagonistas de uma situação que tem como destinatários pais negros.

Os pais são responsáveis por 17 situações, 11 da autoria de pais lusos e 6 de ciganos. Os pais lusos estão na origem de 5 situações visando alunos negros, 3 a professora mestiça e/ou de cor, 2 funcionárias negras e 1 pais negros. Por sua vez, os pais de etnia cigana têm como destinatários, em 3 situações, professoras lusas, em 2 alunos e numa alunos negros. Finalmente, a situação que tem origem num avô luso tem como alvo uma professora negra.

A análise do quadro 27 permite conhecer o tipo e frequência de situações acontecidas. Contudo e uma vez que se considerou que algumas situações tinham implícitas mais de uma intenção, incluíram-se as mesmas em diferentes categorias, pelo que o seu total é de 74, ultrapassando o somatório de situações inventariadas (70). Deste modo, a situação de *discriminação* recolhe a maioria (21), seguida de: *agressão verbal* (19), *acusação* (8), *rejeição* (7), *não-aceitação* (4), *agressão física*, *insulto* e *ameaça* (3 cada), *humilhação* (2) e *tentativa de agressão física*, *discussão*, *repugnância* e *troça* (1 cada). A situação de *discriminação* não é só a que recolhe maior frequência como é também a enunciada por quase todos os entrevistados (exceptuam-se 2). Segue-se-lhe a *agressão verbal*, que é denunciada por 8 dos 12 entrevistados, e a *acusação*, relatada por 6. Exceptuando a *rejeição* (descrita por 4 entrevistados), a *agressão física* e o *insulto* (por 3), a *humilhação* e a *não-aceitação* (por 2), as restantes são relatadas por um único entrevistado, independentemente da frequência de incidentes, dentro dessa categoria, que descrevem.

Quadro 27: Categorização das situações tendo em conta o entrevistado.

Categorização de situações	Entrevistados												N
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Acusação	1	1				1	2	2		1			8
Discriminação	1	2		1	2	4	5	1		3	1	1	21
Agressão verbal	2			3	3	1	2	4	1			3	19
Agressão física	1			1							1		3
Tentativa de agressão física	1												1
Rejeição	1			1		3	2						7
Insulto		1	1				1						3
Discussão			1										1
Ameaça			3										3
Humilhação			1				1						2
Não-aceitação				3				1					4
Repugnância								1					1
Troça								1					1
Total													74

Por último, das 31 expressões verbais enunciadas, 20 têm como emissores os professores, 7 os alunos e 4 os pais/outras familiares (quadro 28). As expressões da autoria dos professores incidem, sobretudo, nas diferenças da cor da pele e na manifestação «horrorizada» pela presença de crianças africanas nas escolas que visitam ou onde são colocados; referências menos frequentes são feitas à presença de alunos de etnia cigana. A tónica no *preto* e no *cigano* dominam as expressões verbais da iniciativa dos alunos, enquanto as professoras de cor assim como uma funcionária e os alunos são os receptores das mensagens transmitidas por pais e outros familiares. Destaca-se, ainda, a expressão emitida por uma professora e dirigida a uma sua colega de cor verbalizando o seu desagrado, infelicidade e falta de qualidade no próprio trabalho ao ter de leccionar na mesma escola de uma colega de profissão «preta».

Quadro 28: Categorização das situações tendo em conta o emissor, o receptor e cada um dos entrevistados.

Emissores	Categorização de situações	Receptores	Entrevistados												Total			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
Professores	"Aqueles pretinhos"	Alunos	1															
	"É aquele preto"	Alunos	1															
	"É o pretinho"	Alunos	3															
	"Estou lá agora para aturar isso! Aturando o cigano que vem todo sujo!"	Professores			1													
	"Ai que horror tantos negros!"	Professores				3												
	"Ai que horror, tenho duas crianças negras!"	Professores				1												
	"Bolas, tantos pretos que eu tenho aqui!"	Professores					1											
	"Ai, filha, aquilo é uma cambada de pretos"	Professores					1											
	"Ah, pretos!"	Professores					1											
	"Ai, estas crianças! Ai, que horror! Eles parecem animais!"	Professores					1											
	"Todos para a casa deles!"	Professores						1										
	"Ainda estás nessa escola? Ai, que horror!"	Professores								1								
	"Oh, vê-se logo que é cabo-verdiano!"	Professores										1						
	"Concorri por engano!"	Professores												1				
	"Ai que horror! Eu ir trabalhar para uma escola assim com colegas de cor! Eu não ia ser feliz e não fazia bem o trabalho!"	Professores																1
"Deus me livre ir para aquela escola com tanta ciganada!"	Professores																1	
																	20	
Alunos	"Foi aquele preto"	Alunos	1															
	"Ele é cigano, professora!"	Professores				1												
	"Sai daqui, desencosta daqui a mão que és preto."	Alunos							1									
	"Pareces uma cigana."	Alunos								1								
	"O cigano está sujo."	Alunos								1								
	"A mãe desta fugiu com um preto!"	Alunos								1								
"Eu conheço aquela preta. É a minha professora."	Alunos															1	7	
Pais/EE	"Profª, quero-lhe dizer que não admito que uma preta bata na minha filha...Essa preta..."	Funcionária						1										
	"Está aqui esta preta sentada a tirar-nos o lugar! Ela que vá para a terra dela e tem é que nos dar o lugar."	Professores						1										
Cigano	"Nesta escola vocês não deviam admitir pretos. Eles matam os nossos filhos."	Professores							1									
	"Sua negra! Vá lá para a sua terra! Lá é que se castiga!"	Professores															1	4
																		31
		Total													31			

Em síntese, quer os incidentes descritos quer as expressões verbais emitidas provêm ambas, na sua maioria, da população lusa (sejam professores, alunos ou pais/outros familiares) e têm como alvo privilegiado os grupos de origem africana, quer sejam alunos, professores, funcionários ou mesmo pais. A este grupo-alvo junta-se, mas com menor frequência (o que não significa menor importância), a comunidade cigana.

Situações de discriminação e agressão verbal directa ou indirecta dominam os incidentes relatados por todos os doze entrevistados, a que se seguem atitudes acusatórias, rejeições, não-aceitação, agressão física, insulto, ameaça, humilhação, discussão, repugnância e troça.

Na sequência destes relatos, os docentes entrevistados (à excepção de 4) foram introduzindo referências à importância de um perfil para os professores que trabalham em escolas multiculturais. A categorização das suas opiniões acentuou o *interesse*, a *afectividade* e a *competência* como elementos determinantes que estes devem possuir (Anexo 2). Obteve-se, então, o seguinte *perfil de professor multicultural*: *interessado* (118) definido como *tolerante* (48), *conhecedor dos alunos e do seu meio* (25), *aberto à mudança* (24) e *empenhado* (21); *afectivo* (55) entendido como *com capacidade de amar* (30), *sensível* (12), *carinhoso* (6), *paciente* (4) e *calmo* (3); *competente* (4) sendo *responsável* (1), *firme* (1), *com valores* (1) e *capaz de inculcar confiança* (1). Atendendo unicamente à frequência dos indicadores obter-se-ia, deste modo, o seguinte perfil: *tolerante, com capacidade de amar, conhecedor dos alunos e do seu meio, aberto à mudança, empenhado, sensível, carinhoso, paciente, calmo, firme, com valores, responsável e capaz de inculcar confiança*.

4 – Conclusões e Considerações Finais

Embora num primeiro momento de abordagem os entrevistados se recusem a aceitar a existência, na escola, quer de opiniões desfavoráveis quer de comportamentos discriminatórios, as frequências dos respectivos indicadores acabam por desmentir este posicionamento. Com efeito, estas duas categorias recolhem, no seu conjunto, um total de 1.105 referências contra 469 obtidas pelo somatório das opiniões favoráveis e da ausência de comportamentos discriminatórios.

Na verdade, ainda que os professores entrevistados assinalem as famílias lusas e os alunos lusos como portadores de opiniões desfavoráveis relativamente a alunos negros e ciganos, a professoras negras e a auxiliares de acção educativa também negras, são, em sua opinião, os próprios pares, docentes lusos, aqueles que mais significativamente possuem essas opiniões que reflectem nos alunos de minorias em geral (114), nos alunos de etnia cigana (70) e nos alunos negros (23), projectando-as também nas famílias dos

alunos em geral e na dos ciganos em particular. Acabam, deste modo, por desvalorizar os mesmos grupos quer sejam alunos quer sejam famílias.

A afirmação da existência, nas escolas, de opiniões desfavoráveis em relação aos alunos pertencentes a minorias étnicas vem, pois, confirmar os estereótipos e preconceitos possuídos pelos professores que, em muitas situações e pelas atitudes dos alunos, os vêem igualmente confirmados. Como a literatura relevante, analisada anteriormente, refere, as marcas da etnicidade revelam-se como fortemente constrangedoras e determinantes para o «olhar» e o actuar, para as interacções que se estabelecem entre docentes e discentes. Marcas essas que atingem particularmente as crianças ciganas a quem é criticada a protecção dada pela família (definida como «muito sectária») e pelos pares – relações que, como assinala Gillborn (1990; 78) se fortalecerão como defesa do grupo -, a alimentação diferente, a dificuldade em cumprir regras e, concretamente, a ausência de hábitos de deitar e de levantar a determinadas horas (com reflexos na pontualidade e na assiduidade e, por arrasto, no próprio trabalho escolar destes alunos), a ausência de hábitos de trabalho, a própria cultura porque «parecem adultos a falar» e utilizam «termos muito trágicos». Apreciações que se aproximam muito dos resultados obtidos por Vasquez (1982) e Vasquez e Proux (1984), em França, com crianças e adolescentes de origem espanhola e portuguesa. Também as questões de higiene acabam por penalizar estes alunos de etnia cigana, considerados *piolhosos* e sujados por professores e colegas, à semelhança dos resultados de Zimmermann (1978) sobre atracção/repulsa dos professores, assim como a visão, considerada limitada, que os seus pais têm da instituição escolar. São, ainda, os alunos mais penalizados pelos seus comportamentos sociais uma vez que são descritos como conflituosos e violentos e os seus pais como vingativos.

Curiosamente, os entrevistados, quando emitem opiniões favoráveis, nunca se referem aos alunos de etnia cigana e valorizam bastante o empenho dos pais africanos e, sobretudo dos cabo-verdianos, no sucesso escolar dos filhos. No entanto, esta valorização passa pelo facto das crianças já não falarem crioulo em casa (adoptando, assim, o português como primeira língua), dos seus pais já não serem analfabetos, serem pessoas abertas à escola, acreditarem nessa mesma escola; ou seja, estarem mais próximos da cultura da maioria até em termos de higiene. Desvaloriza-se, assim, «aquilo que não está conforme com as suas (brancas) expectativas e experiência» (Gillborn, 1990; 29), o que é diferente. Aliás esta perspectiva é acentuada quando se afirma a superioridade da cultura

da maioria («achamos que a nossa cultura é a melhor»), o desrespeito pela cultura do aluno, o desconhecimento dessa mesma cultura, a ausência na escola de referentes culturais de alunos de minorias, a não valorização dos seus problemas, a desarticulação da relação escola/meio. Elementos estes que, associados à referência a ensino centrado nos conteúdos, uniformização de estratégias, avaliação baseada em objectivos mínimos, falta de meios da escola e ausência de preparação/formação dos docentes, podem fazer da escola veículo do que Richardson (2000) denomina de um *racismo institucional*, porque origina um tratamento injusto e desigual das minorias étnicas, a maior parte das vezes sem intenção ou conhecimento dos directamente implicados. Ou seja, a identidade social positiva dos professores surge claramente enunciada.

A ausência de expectativas positivas, por parte dos docentes, reflecte-se no insucesso escolar dos seus alunos e na diferença de oportunidades que lhes são dadas. Esta afirmação vem ao encontro não só dos estudos efectuados por Rosenthal e Jacobson (1968) como também do que afirmam Hall (1993; 180) - «o racismo e a discriminação têm um impacto maior nas expectativas que os professores têm dos seus alunos minoritários», Brewer e Crano (1994; 334) -«quanto mais favoráveis forem as suas expectativas mais positivo será também o modo como vê o aluno e o empenho que empreende no trabalho com ele», Deutsch (1963), Wilson (1963), Charlot *et al.* (1992), Bhavnani *et al.* (1986 ; 39) -«Sente-se que o sistema educativo promoveu a percepção da inferioridade cultural dos Negros, através da alimentação, do vestuário, da língua ou da religião», Jussim, Eccles e Madon (1996) - o efeito das expectativas negativas dos professores são consideravelmente mais fortes entre alunos de grupos estigmatizados -, Davidson e Lang (1960), Foster (1990), Wright (1991), Correia (1992), Dove (1993) e Brown (1998). Na verdade, quando os professores salientam a organização familiar dos alunos (muitos filhos, famílias desagregadas), o seu estatuto económico de desfavorecidos assim como o cultural («a grande maioria dos [pais] cabo-verdianos são analfabetos») acabam por, também, basearem as suas expectativas mais em conjecturas de atitudes do que nas capacidades reais dos discentes (Eggleston, 1998), perdendo de vista os pontos fortes e valiosos das culturas donde procedem muitas dessas crianças desfavorecidas (Knapp *et al.*, 1990).

No entanto e apesar deste reconhecimento da existência de opiniões desfavoráveis por parte dos docentes, a percepção que os mesmos detêm de si próprios, da sua classe profissional, do seu grupo de pertença, surge altamente valorizada (280), sobretudo no

que diz respeito ao seu empenho profissional (233), funcionando a valorização dos problemas dos alunos (28), a valorização da diferença (12) e a aceitação dos alunos (7) quase como elementos secundários do seu sentido de profissionalidade. Talvez porque pensem e actuem em função de um contexto monocultural e em função de um aluno modelo.

As características étnicas dos alunos surgem claramente exaltadas quer através das palavras racistas quer das expressões desprestigiantes. *Preto, negro* por ofensa, *macacos, tição, cigano, chinês* são epítetos referenciados à semelhança dos enumerados por Kelly (1991) e Cohn (1991), assim como certas expressões desprestigiantes, como é o caso do paralelo entre a ofensa feita pelo aluno guineense ao seu par timorense, criticando a maneira de falar da sua mãe - «tac, tac, tac» -, e o exemplo dado por Chan (1997; 39) de crítica feita por colegas ao nome próprio de um aluno asiático, Ping - «Costumavam dizer 'ping... ing...ng...g...'». Expressões desprestigiantes usadas por alunos mas também por familiares dos mesmos - «esta escola era um curral», «vá para a terra dela» - e por professores - «para aquela escola é que não vou com aqueles negros», «parecem animais», «Deus me livre ir para aquela escola com tanta ciganada». Palavras e expressões que acabam por resultar da segregação existente entre alunos – brancos com negros, brancos com ciganos, negros com ciganos -, mas igualmente da parte das famílias (que segregam não só alunos mas também funcionárias e professoras negras, e ainda os insultam) e dos próprios docentes que não só tomam atitudes claras de discriminação – põem à margem, não levam aos passeios, isolam, põem na rua, não comemoram aniversários, desrespeitam, humilham - como verbalizam o seu desagrado, medo, *doidice*, choque, intolerância, horror e nojo pelo trabalho com estes alunos. Curiosa é a expressão, emitida por uma criança branca, «desencosta daqui a mão que és preto» semelhante à que Cohn (1991; 48) também cita: «Tira as tuas mãos pretas da minha mala.» De referenciar também os comentários feitos a professoras «de cor», pelos seus pares lusos, visando atitudes de discriminação por elas perpetrados relativamente a alunos de etnia cigana e negros. Posição que contrasta com uma citação de Brown (1998; 33-34) de um depoimento de uma docente negra -«tento dar-lhes muita auto-estima»- e com os estudos de Rasekoala (1997). Talvez o facto de terem sido escolarizadas na cultura da maioria, e pela cor pertencerem a um grupo minoritário de poder, as tenha levado a uma adesão incondicional à mesma, a uma mobilidade social, o que as leva a rejeitar tudo o que ponha em perigo as suas «conquistas», dado que a cor da pele não se pode alterar. Perante

estas situações não parece ser de estranhar a ocorrência de agressões físicas envolvendo alunos, funcionários e docentes.

Constata-se, assim, na opinião destes doze professores, a existência de comportamentos discriminatórios em Escolas portuguesas do 1º Ciclo do Ensino Básico em que os protagonistas são:

- os alunos, sobretudo lusos, tendo como alvo privilegiado os negros e os de etnia cigana;

- as famílias lusas em relação a negros (sejam alunos, professoras, auxiliares de acção educativa, pais) e também ciganos (pais) e estes últimos em relação a alunos de minorias em geral e a professores;

- os próprios professores lusos sobre alunos de minorias, alunos negros e cabo-verdianos especificamente e só alunos ciganos. Os professores lusos discriminam, ainda, os seus pares negros e referem que estes também discriminam alunos de minorias, concretamente negros, cabo-verdianos e ciganos.

De facto, quando os professores afirmam que «o tratamento do professor é exactamente o mesmo» e comparam o trabalho escolar de alunos pertencentes a minorias étnicas com lusos, não descortinando diferenças, podem correr o risco, assinalado por Brown (1998; 54), de equacionar «todos são o mesmo» com «todos são brancos», valorizando, deste modo, a superioridade dos alunos brancos.

Contudo, o que também parece inegável é a existência, por parte de muitos docentes, de um empenho profissional, caracterizado pela adaptação aos contextos multiculturais, tolerância, moderação de conflitos, formação, dedicação, afectividade e inovação. Dedicação que é extensiva às auxiliares de acção educativa, referenciadas, também, como conhecedoras dos diferentes grupos étnicos, até porque, a grande maioria, são recrutadas no meio onde se inserem as escolas vivendo, por isso, de perto com as experiências quotidianas dos alunos.

Mas a discriminação está fortemente presente e atravessa as famílias, os alunos e os professores, fruto de uma experiência de socialização influenciada pela família, pelos pares, pelas relações de vizinhança e, igualmente, pelos meios de comunicação social. Estereótipos e preconceitos construídos desde muito cedo e confirmados pelas experiências de vida, mas pouco questionados ou até desconhecidos de muitos. No entanto, o papel de socialização que se atribui à escola, a preparação para uma vida em sociedade com os outros, assumem relevância na intervenção de cada professor; e embora

sabendo o quanto é difícil alterar formas de pensar e comportamentos enraizados e mesmo tendo presente que não é na sala de aula que os alunos passam a maior parte do seu tempo e que a Escola é também um espaço de socialização entre pares num contexto intra e extra sala de aula, mesmo assim o papel educativo de muitos docentes torna-se assaz questionável.

Capítulo 2: O “jogo” da aceitação e da rejeição: estereótipos, comportamentos e escolhas interpessoais e intergrupais

– Introdução

O Estudo 1 permitiu conhecer as percepções dos doze professores entrevistados sobre si próprios como classe profissional, sobre os alunos pertencentes a minorias étnicas e sobre as famílias dos mesmos. Os docentes revelaram possuir uma auto-imagem marcadamente positiva do seu desempenho, em contextos multiculturais, embora reconhecessem, também, a existência de atitudes desfavoráveis por parte dos próprios colegas, dos alunos e das suas famílias tendo como alvo privilegiado a população negra e a de etnia cigana. São, aliás, estes mesmos dois grupos aqueles sobre os quais recaem praticamente todos os comportamentos discriminatórios numerados pelos entrevistados e que penalizam, maioritariamente, os alunos. Discentes que parecem ser descritos comparativamente a um modelo de *bom aluno*, que são o produto da sua socialização familiar e que, por isso, parecem possuir já as mesmas características dos adultos. Alunos que são, ainda, mais ou menos aceites consoante se aproximam ou afastam da cultura da maioria, que os professores amplamente valorizam.

A literatura relevante analisada explica como a categorização social resulta da generalização que é feita das características e comportamentos de um membro típico de um grupo a todo o seu grupo, a que se associa sempre um conteúdo emotivo de teor positivo ou negativo (Tajfel, 1982), este último predominante quando se trata de grupos diferentes daquele a que se pertence. Em momentos sociais conturbados, de crise, sentimentos de hostilidade tomam como alvo – *bodes expiatórios* - grupos étnicos e desfavorecidos a quem é atribuída a culpa pela instabilidade sentida e vivida, acentuando-se, como consequência, as diferenças entre grupos assim como as expectativas negativas em relação aos mesmos. Com efeito, a atribuição de determinados traços aos membros de um grupo – *estereótipo social* – torna-os iguais minimizando-se, deste modo, as diferenças entre membros dum mesmo grupo étnico (Tajfel, 1982). No entanto, o que os torna semelhantes é o facto das designações que os referem estarem associadas a estereótipos negativos, amplamente difundidos. Quando a etnicidade é acentuada pela visibilidade de determinados traços físicos mais fácil se torna a identificação dos indivíduos com o seu grupo de pertença. Factores da personalidade e a socialização são elementos fundamentais para a compreensão do preconceito a nível individual.

Sendo assim, todos os indivíduos possuem estereótipos e preconceitos em relação a outros, pelo que os diversos intervenientes do contexto escolar não fogem a esta situação. Na

verdade, quando obrigados a conviver com o desconhecido ou com o que se não gosta, acabam por revelar os seus estereótipos e os seus preconceitos mesmo que disso não tenham consciência ou, tendo-a, controlam-nos, voluntariamente, o mais que podem para não serem socialmente considerados como preconceituosos (Brewer e Crano, 1994). Docentes e discentes, em contextos multiculturais, projectam nas suas interações estereótipos que, desde cedo, foram construindo e que acabam por ser o reflexo daquilo que os membros do seu grupo de pertença pensam. Contudo, a organização escolar em classes/turmas põe lado a lado, quase em intimidade, membros de diferentes grupos raciais e étnicos que, noutros contextos, mantêm níveis elevados de distanciamento social. Como refere Postic (1984), o grupo-turma é um grupo de interação directa, uma vez que os seus membros têm uma influência uns sobre os outros, mas é também um grupo formal porque os seus membros foram designados para construírem um grupo e não se escolheram, uma vez que a estrutura foi imposta pela instituição. Nesta coabitação, imposta, cabe o papel principal ao professor como líder formal da classe/turma, como dinamizador privilegiado de interações positivas, como regulador do clima de aula, como impulsionador do conhecimento mútuo, porque só se aceita aquilo que se conhece e para que a desigualdade não se transforme «em exclusão, em nome do carácter inassimilável de certos comportamentos culturais» (Touraine, 1995; 29).

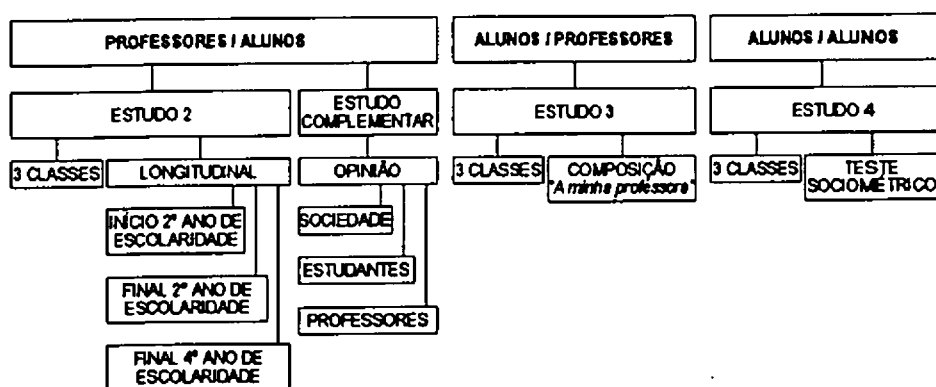
A importância das informações fornecidas pelos professores sobre os alunos pertencentes a minorias étnicas, com ênfase nos de ascendência africana e de etnia cigana, conduziu à necessidade de investigar, em contexto de sala de aula, as interações que aí se estabeleciam pelo que se procedeu a um estudo longitudinal (**Estudo 2**), englobando três classes do 1º Ciclo do Ensino Básico, acompanhadas durante três anos lectivos (do início do 2º ao final do 4º anos de escolaridade). O objectivo consistia em determinar os **padrões de aceitação entre professores e alunos** através dos adjectivos que os docentes utilizavam para descrever os discentes das suas classes.

Os resultados obtidos acentuaram não só uma visão diferenciadora dos alunos por parte das três docentes, como também a existência de uma diferença real entre os alunos com origens étnicas diversificadas. Perante estes resultados, tornou-se premente saber se essa diferença entre alunos seria real ou se, pelo contrário, também proviria de uma indução feita pelas respectivas professoras em questão, resultante de um forte estereótipo social. Para isso, procedeu-se à aplicação de um **Estudo Complementar** em que se auscultou um grupo alargado de respondentes (150), que incluiu professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, estudantes quer da

enciatura em Ciências da Educação quer do 1º Ano da Formação Inicial de Professores e ssoas anónimas.

No entanto, considerou-se que os estudos efectuados resultariam incompletos se não se tivesse também o conhecimento dos padrões de aceitação entre alunos e professores e nos/alunos. Para conhecer os padrões de aceitação alunos/professores solicitou-se aos docentes das três classes a elaboração de uma composição subordinada ao tema *A minha professora*, cuja metodologia e respectivos resultados são apresentados no Estudo 3. Finalmente, o estudo dos padrões de aceitação alunos/alunos foi efectuado a partir da aplicação, em cada uma das classes, de um teste sociométrico, cuja metodologia e respectivos resultados constituem o Estudo 4 (esquema 1).

Esquema 1: Síntese geral dos diferentes estudos apresentados neste capítulo no que diz respeito aos sujeitos sobre os quais incidiram e aos momentos em que se realizaram.



Estudo 2

1 - Metodologia

Objectivo: Conhecer a opinião de três docentes sobre os seus alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos.

1.1 - Sujeitos

O estudo decorreu em duas escolas multiculturais do distrito de Setúbal, tendo-se leccionado duas classes na escola onde os alunos «minoritários» constituíam maioria (Classes A e B) e uma terceira (Classe C) onde se encontravam em minoria. A escolha de duas classes de cada uma das escolas deveu-se ao facto de as mesmas serem constituídas, respectivamente, por 14

e 15 alunos em comparação com a classe da segunda escola com 23 alunos. A constituição das mesmas é a seguinte:

- Classe A, 12 alunos: 2 lusos, 6 cabo-verdianos, 2 mestiços e 2 de etnia cigana.
- Classe B, 15 alunos: 3 lusos, 8 cabo-verdianos, 1 angolano, 2 mestiços e 1 de etnia cigana.
- Classe C, 23 alunos: 20 lusos, 1 cabo-verdiano e 2 angolanos.

Obteve-se, deste modo, uma população-alvo equilibrada, englobando 50 alunos, 25 lusos e 25 não lusos, estes últimos assim distribuídos: 15 de ascendência cabo-verdiana, 3 de origem angolana, 4 mestiços e 3 de etnia cigana (quadro 1). Possibilitava-se, assim, uma análise por grupos contrastantes, não se tendo tido em conta o género dos alunos. Embora na classe A se encontrassem também dois alunos ex-emigrantes (pelo que ela aparece referenciada com 14 alunos no momento de selecção), decidiu-se abandonar este grupo por se considerar possuir uma natureza diferenciada dos outros grupos em análise. No entanto, eles participaram sempre nas actividades propostas e foram objecto de análise em cada um dos instrumentos aplicados, como membros de pertença efectiva nas respectivas classes em estudo. Cada classe era leccionada por uma professora profissionalizada e pertencente ao quadro de nomeação definitiva.

Quadro 1: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.

Classes	Alunos											
	Lusos		Cabo-Verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	2	16.67	6	50.00	0	0.00	2	16.67	2	16.67	12	100.00
B	3	20.00	8	53.30	1	6.67	2	13.33	1	6.67	15	100.00
C	20	86.95	1	4.34	2	8.69	0	0.00	0	0.00	23	100.00
Total	25	50.00	15	30.00	3	6.00	4	8.00	3	6.00	50	100.00

Os alunos que frequentam as Classes A e B habitam o bairro social circundante da escola e, na sua maioria, provêm de famílias com carências a vários níveis, vivendo muito entregues a si próprios. A maioria da população pertence a grupos étnicos diferentes com incidência nos cabo-verdianos e angolanos. Diferente é a situação dos alunos da Classe C que, na sua maioria, provêm de ambientes familiares estáveis quer económica quer afectivamente. As Classes A e B apresentam um ritmo de aprendizagem muito semelhante com alguns alunos, inclusive, com dificuldades na escrita correcta do seu próprio nome. Estas classes utilizam uma disposição das mesas em pequeno grupo, o que tem como finalidade não só favorecer o trabalho em pequenos grupos dos alunos, mas também possibilitar a formação de grupos de trabalho de acordo com o

mo de aprendizagem dos mesmos. Por seu lado, a Classe C apresenta uma disposição em U e ativamente todos os alunos lêem com grande correcção, têm uma caligrafia cuidada e crevem, a maioria, sem erros, cuidando bastante a apresentação dos trabalhos que produzem. s professoras das Classes A e B procuram acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus anos, enquanto a da Classe C, dirigindo todo o trabalho na classe, impõe regras muito precisas s seus alunos e exige-lhes um determinado rendimento, que acaba por ser motivador para os anos que, à partida, poderiam apresentar maiores dificuldades. Assim, as Classe A e B e a C apresentam perfis completamente diferentes na disposição, na organização, nas regras e nos métodos de ensino e de aprendizagem. A Classe C encontra-se, em termos de aprendizagem, mais avançada que as duas outras (Anexo 3).

1.2 – Instrumentos e materiais

A recolha de dados realizou-se em diferentes fases e com diversos instrumentos. Assim, em primeiro momento (correspondente ao início do 2º ano de escolaridade), distribuíram-se as fichas a cada professora. A primeira tinha como objectivo a recolha de elementos diversos sobre cada aluno (Anexo 4). A segunda requeria informações sobre a Classe, em geral, e sobre o aluno definido por expressões curtas (Anexo 5).

Para a realização da entrevista elaborou-se um guião de entrevista organizado em objectivos e tópicos para a formulação das questões (Anexo 6).

Todos estes instrumentos foram construídos de acordo com as indicações propostas por Strela (1984).

1.3 – Procedimentos

A recolha de opinião das professoras efectuou-se em três momentos distintos: no início do 2º ano de escolaridade das três classes, no final do mesmo ano por ser terminal da 1ª fase, no final do 4º ano de escolaridade das mesmas, pelo que se acompanharam estes alunos e as suas professoras ao longo de três anos consecutivos.

Os dados relativos à retenção de alunos, no final do 2º ano de escolaridade, foram obtidos em conversa informal com cada uma das professoras e registados por escrito, em sua própria linguagem, pela investigadora.

No final do 4º ano de escolaridade, entrevistaram-se as professoras das três classes em separado, tendo-se audiogravado as mesmas e procedido à sua transcrição. Foram também

entrevistadas as professoras que receberam os alunos retidos, no 2º ano de escolaridade, provenientes das Classes A e B, e efectuados os respectivos protocolos.

A recolha das opiniões das professoras sobre os seus alunos percorreu as seguintes fases:

1 – Descrição de cada aluno, no início do 2º ano de escolaridade, utilizando um mínimo de cinco adjectivos definidores de cada um e um máximo de dez.

2 – Indicação das causas para a não transição dos alunos retidos no final do 2º ano de escolaridade.

3 – Descrição de cada aluno no final do 4º ano de escolaridade.

Seguidamente, procedeu-se ao tratamento dos adjectivos tendo-se percorrido as seguintes etapas:

1 – Levantamento de todos os adjectivos enunciados pelas professoras, nos três momentos de recolha de opinião, por classe e por grupo étnico.

2 – Categorização dos adjectivos em *positivos* e *negativos*, com a colaboração de dois juizes externos para assegurar a fiabilidade da mesma categorização¹.

3 – Quantificação dos dados obtidos em valores brutos e percentuais.

4 – Categorização dos adjectivos em *situação de ensino/aprendizagem*, *personalidade*, *relação sócio-afectiva* e *inserção sócio-económica e familiar*, por classe e por grupo étnico, para as diferentes fases de recolha de dados.

5 – Quantificação dos dados obtidos em valores brutos e percentuais.

6 – Quantificação em valores brutos e percentuais das duas situações anteriores, no conjunto das três classes.

7 – Classificação dos adjectivos positivos e negativos em áreas semânticas, por classe, no conjunto das três classes e por grupo étnico.

8 – Análise estatística, através do teste do χ^2 no sentido de averiguar as diferenças entre os grupos étnicos e na dicotomia lusos/não lusos.

¹ A primeira categorização feita foi, posteriormente, revista face ao número elevado de adjectivos acrescentados pelos participantes no Estudo Complementar. Com a intenção de proceder criteriosamente no tratamento de todos os adjectivos enunciados nos diferentes Estudos efectuados (Estudo 2, Estudo Complementar e Estudo 3), solicitou-se a participação de dois juizes, exteriores ao contexto escolar. Este procedimento é descrito no Estudo Complementar.

2 – Análise dos resultados

2.1 – Opinião das professoras no início do 2º ano de escolaridade

No 2º ano de escolaridade (quadros 2 e 3), as três professoras utilizam 350 adjectivos para descreverem os seus alunos, sendo 210 positivos (60%) e 140 negativos (40%). Os adjectivos positivos têm maioritariamente como destinatários os alunos lusos, sendo-lhes atribuídos 133 contra 77 para o grupo dos não lusos (38% para 22%) que recolhem, por grupo étnico, os seguintes valores brutos e percentuais: cabo-verdianos 38 (10.8%); angolanos 15 (4.3%); mestiços 20 (5.7%); ciganos 4 (1.1%). Por sua vez, os adjectivos negativos atingem, sobretudo, os alunos não lusos (88 – 25.1% - para 52 – 14.8% - dos lusos) assim distribuídos: cabo-verdianos 61 (17.4%); angolanos 5 (1.4%); mestiços 4 (1.1%); ciganos 18 (5.1%).

Quadro 2: Distribuição dos adjectivos referidos pelas professoras no 2º ano de escolaridade, por grupo étnico.

Alunos \ Adjectivos	Positivos		Negativos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Lusos	133	38	52	14.8	185	52.8
Cabo-verdianos	38	10.8	61	17.4	99	28.3
Angolanos	15	4.3	5	1.4	20	5.7
Mestiços	20	5.7	4	1.1	24	6.8
Ciganos	4	1.1	18	5.1	22	6.3
Total	210	60	140	40	350	100

Quadro 3: Distribuição dos adjectivos referidos pelas professoras no 2º ano de escolaridade, pelos grupos lusos, não lusos.

Alunos \ Adjectivos	Positivos		Negativos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Lusos	133	38	52	14.8	185	52.8
Não lusos	77	22	88	25.1	165	47.1
Total	210	60	140	40	350	100

A professora da Classe A (quadro 4) emite 85 adjectivos dos quais 49 positivos e 36 negativos, sendo o grupo dos alunos de ascendência cabo-verdiana os que recolhem quer o maior número de positividade (23) quer o de negatividade (18), num total de 41 adjectivos atribuídos. Enquanto os alunos lusos recebem um valor relativamente equilibrado de adjectivos positivos e negativos (9 e 5 respectivamente), os alunos mestiços distinguem-se pela

acentuadíssima positividade (13 adjectivos positivos para 1 negativo) e os de etnia cigana pela negatividade (4 adjectivos positivos para 12 negativos).

Quadro 4: Distribuição dos adjectivos referidos pelas professoras no 2º ano de escolaridade, por classe e grupo étnico.

Alunos		Adjectivos	Positivos	Negativos	Total
Classe A	Lusos		9	5	14
	Cabo-verdianos		23	18	41
	Mestiços		13	1	14
	Ciganos		4	12	16
	Total		49	36	85
Classe B	Lusos		18	7	25
	Cabo-verdianos		15	38	53
	Angolanos		3	4	7
	Mestiços		7	3	10
	Ciganos		-	6	6
Total		43	58	101	
Classe C	Lusos		106	40	146
	Cabo-verdianos		-	5	5
	Angolanos		12	1	13
	Total		118	46	164

A docente contempla os dois alunos lusos com os adjectivos *sensível* e *respeitador* (quadro 5), utilizando ainda *trabalhador*, *sociável*, *simpático*, *rápido* e *seguro* para DJ. A negatividade destes alunos é motivada por DJ ser *conversador* e LC *inseguro*, *vagaroso*, *dependente*. Os alunos mestiços são descritos como *meigos*, *sensíveis*, *responsáveis*, *trabalhadores*, *respeitadores* e TA como *organizada*, *sociável*, *simpática*. Os alunos cabo-verdianos são positivamente referidos por serem *sociáveis* e *respeitadores* e alguns *meigos* (SI, JC), *sensíveis* (EM, JC), *simpáticos* (SI, IO), *trabalhadores* (IO, JC) mas só IO é *rápida* e EM *afectivo*, *assíduo*, *autónomo* e *empenhado* (este último aspecto partilhado com HM). A sua negatividade passa sobretudo pelo facto de serem *dependentes* (SI, EM, HM, MW), *inseguros* (EM, HM, MW), *desorganizados* (SI, HM, IO), *implicativos* (HM, IO, MW) e *vagarosos* (SI, JC). Finalmente, os dois alunos de etnia cigana só coincidem em *faltosos*, recolhendo OR as únicas três referências positivas – *meiga*, *sensível*, *simpática* mas também *vagarosa* e *dependente* –, enquanto o seu par AN é descrito como *implicativo*, *desorganizado*, *irresponsável*, *inseguro*, *conversador*, *preguiçoso*, *agressivo*, *infantil*.

Quadro 5: Distribuição dos diferentes adjectivos utilizados pela professora da Classe A para caracterizar os seus alunos, de acordo com o grupo étnico de pertença.

Classe A	Aluno / Adjectivos	Cabo-verdianos						Lusos		Mestiços		Ciganos	
		SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN	OR
Positivos	Meigo	x	x			x				x	x	x	xx
	Sensível		x			x		x	x	x	x		x
	Responsável					x				x	x		
	Trabalhador		x		x	x		x		x	x		
	Respeitador		x		x	x		x	x	x	x		
	Organizado										x		
	Sociável	x	x	x	x		x	x			x		
	Amigo		x	x									x
	Simpático	x			x			x			x		x
	Rápido				x			x					
	Seguro							x					
	Afectivo		•										
	Assíduo		•										x
	Autónomo		•										
	Empenhado		•	•									•
	Inteligente												
	Equilibrado							x					
	Crítico							x					
	Preocupado							x					
	Perspicaz												
Aplicado		x											
Enthusiasta													
Comunicativo		x											
Bondoso		x											
Negativos	Falso			x•								x	x•
	Implicativo				x		x					x	
	Desorganizado	x		x	x							x	
	Irresponsável											x	
	Inseguro		x•	x			x		xx	xx		x	
	Conversador						x	x				x	
	Vagabundo	x				x			x				x
	Dependente	x	x	x			x		x				x
	Nervoso												
	Indeciso		•										
	Agressivo												
	Preguiçoso											•	
	Infantil											x•	
	Parado											x•	
	Apático												
	Bricalhão												
	Distraído	x											
	Limitado								x				
	Desinteressado											x	
	Aéreo											x	
Imbecil											x		
Calado								xx					

Legenda: x - referido no 2º ano; • - referido no 4º ano; xx - referido no 2º ano e no 4º ano; • - alunos que não transitaram no final do 2º ano.

Por sua vez, a professora da Classe B (quadro 4) emite 101 adjectivos: 43 positivos e 58 negativos. Os alunos lusos recolhem 18 positivos e 7 negativos enquanto o grupo dos não lusos os mestiços receberem 7 positivos e 3 negativos e os angolanos 3 positivos e 4 negativos. Particularmente penalizados são os alunos cabo-verdianos, com 15 adjectivos positivos e 38 negativos, e os ciganos que não são merecedores de qualquer adjectivo positivo mas antes de 6 negativos.

A docente descreve (quadro 6) dois dos três alunos lusos como *sociáveis, trabalhadores, aplicados, participativos* (AM e PA) sendo o primeiro também *respeitador, cuidadoso, organizado, persistente, metódico* e o segundo *simpático, perfeito*. O terceiro aluno (MA) é *meigo* mas sobretudo *instável, nervoso, agressivo, faltoso, desatento, preguiçoso, desinteressado*. Os dois alunos mestiços são descritos como *trabalhadores e aplicados* e RT também como *meigo, sociável, participativo* enquanto FD é assinalado como *desadaptado, introvertido, calado*. A positividade dos oito alunos cabo-verdianos passa essencialmente por serem *meigos* (AS, MC, FR, LM), *sociáveis* (MC, FR), *aplicados* (AS, MC), *participativos* (NF, FR), *solidário* (MC), *educado* (FR), *trabalhador* (MC), *esforçado e empenhado* (AS), assinalando-se que MJ e JA não recebem qualquer descritor positivo. Por seu lado, a sua negatividade deve-se ao facto de se ser *desatento* (JC, NF, LM, MJ), *instável* (NF, LM, MJ), *agressivo* (LM, MJ, JA), *preguiçoso* (LM, MJ, JA), *desinteressado* (JC, MJ, JA), *calado* (AS, JC, JA), *conversador* (NF, JA), *pouco persistente* (LM, JA), *nervoso* (MJ), *conflituoso* (LM), *mal-educado* (JA), *brincalhão* (JA), *perturbador* (LM), *infantil* (JC), *pouco cuidadoso* (NF), *imperfeito* (NF), *pouco aplicado* (FR), *lento, triste, introvertido, tímido* (AS) e *destabilizador* (JA). O único aluno angolano é referenciado como *meigo, sociável, participativo* mas igualmente *nervoso, conversador, desatento, preguiçoso*. O único aluno de etnia cigana não recolhe qualquer apreciação positiva, sendo descrito como *agressivo, conflituoso, faltoso, desatento, preguiçoso, desinteressado*.

Quadro 6: Distribuição dos diferentes adjectivos utilizados pela professora da Classe B para caracterizar os seus alunos, de acordo com o grupo étnico de pertença.

Classe B	Aluno	Cabo-verdianos								Lusos			Angolanos		Mestiços		Ciganos
		AS	JC	MC	NF	FR	LM	MJ	JA	AM	MA	PA	RI	RT	FD	JF	
positivos	Meigo	xx	x	x		x	x				x	x		x	x		
	Sociável			xx	x	x			xx	x	xx		x	x			
	Solidário			x													
	Simpático										x						
	Educado					x											
	Respeitador									x							
	Trabalhador			x						x		x		x	x		
	Aplicado	x		xx						x		xx		x	x		
	Participativo				x	x				x		x		x	x		
	Cuidadoso									x							
	Organizado									x							
	Persistente									x							
	Metódico									x							
	Esforçado	x				x											
	Perfeito												x				
	Empenhado	.															
	Interessado			x				x				x		x			
	Bom									.							
	Alegre				x												
	Risonho				x												
Sossegado	x																
negativos	Instável				x		x	x			x						
	Nervoso							x			x		x				
	Agressivo						xx	x	x		xe						x
	Conflituoso						xx				x						x
	Aéreo		x														
	Mal-educado								x		x						
	Briçalhão								.								
	Conversador				x				x				x				
	Perturbador						x										
	Infantil		x							x							
	Faltoso										.				x	xx	
	Desatento		x		x		x	x			x		x				x
	Preguiçoso						xx	xx	xx		xxx		x				x
	Desadaptado														x		
	Pouco cuidadoso				x												
	Imperfeito				x			x									
	Pouco persistente						x		x								
	Desinteressado		x						x	ex		ex					x
	Pouco aplicado					x											
	Lento	.															
	Triste	.															
	Destabilizador								.								
	Limitado							x									
	Trapalhão							x									
	Irrequieto						x										
	Turbulento						x										
	Implicativo						x										
Gozbo								x									
Provocador										x							
Introverso	x													x			
Tímido	xx																
Calado	x	x							x						x		

Legenda: x - referido no 2º ano; .x - referido no 4º ano; xx- referido no 2º ano e no 4º ano; . - alunos que não transitaram no final do 2º ano.

Finalmente, a professora da Classe C (quadro 7) emite 164 adjectivos sendo 118 positivos e 46 negativos. Dada a constituição maioritária da classe por alunos lusos, estes recebem 106 adjectivos positivos e 40 negativos. Os dois grupos de alunos não lusos recebem adjectivos no total, sendo 12 positivos, atribuídos unicamente aos alunos angolanos, e 6

negativos que contemplam 1 os alunos angolanos e os restantes 5 o único aluno cabo-verdiano da classe que, por consequência, não recolhe qualquer positividade da sua professora. Esta centra a positividade dos seus alunos lusos (quadro 12) sobretudo na *meiguice, educação, persistência, atenção, prestabilidade, trabalho, inteligência, rapidez, criatividade, responsabilidade, interesse* mas também na *calma, sociabilidade, alegria, método, perfeição, colaboração, autonomia*, enquanto que a negatividade dos mesmos se deve à *distracção, agressividade, conversa, barulho, imaturidade, instabilidade, briga, irrequietude, nervosismo, lentidão, irresponsabilidade, imperfeição, teimosia*. Os seus dois alunos angolanos são descritos como *meigos, educados, prestáveis, trabalhadores* sendo LC também *calmo, persistente, atento e metódico*. NS recebe o único descritor negativo, *lento*. O único aluno cabo-verdiano é referenciado só pela negativa: *preguiçoso, distraído, agressivo, lento, inseguro*.

Quadro 7: Distribuição dos diferentes adjectivos utilizados pela professora da Classe C para caracterizar os seus alunos, de acordo com o grupo étnico de pertença.

Classe C	Aluno	Lusos																Angolanos		Cabo-verdianos					
		TM	BD	AM	IC	IP	AD	JN	LP	PP	AN	SP	AC	SC	SB	PI	RP	PM	VB	EM	JG	LC	NS	NM	
Positivos	Adjectivos																								
	Meigo	xx			x	xx		x	x		x	x	x	x	x	x	x		xx			x	x		
	Calmo								x					xx					x			x			
	Educado	x	x	x	x	xx		x	x		x	x				x	x					x	x		
	Sociável	xx	x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x	xx	x	x	x		x	x		
	Alegre						x								x	x									
	Persistente			x	x	x		x	x			x		x					x			x			
	Atento	x	x	x	x	x		x	xx		x	x		x		x			x	x		xx			
	Metódico		x			x		x															x		
	Prestável	xx	x	x	x	x					x						x	x					x	x	
	Trabalhador		x	x	x	x		x	x		x	x	x	x		x			x	x		x	x		
	Inteligente		x	x	x	x		x		x		x									x				
	Rápido			x	x	x					x	x	x		x										
	Criativo				x	x				x				x	x					x					
	Perfeito							x																	
	Colaborante									x															
	Responsável							x	x		x			x							x				
	Interessado						x					x	x	x		x			xx						
	Autónomo															x									
	Esperto								x		x						x			x	x			x	
	Versátil									x															
	Perfeccionista																			x					
	Maduro		x									x								x					
	Bom		x																						
	Humano			x																x					
	Vivo						x			x	x														
	Pacífico								x																
	Sensível								x					x		x			x						
	Sossegado								x														x		
	Dócil																x								
	Dedicado																x								
	Enthusiasta	x				x																			
	Solidário			x		x				x										x					
Negativos	Preguiçoso																						x		
	Distraído	x					x			x		x		x		x	x		x	x			x		
	Agressivo		x							x									x				xx		
	Coconversador			x	x		x			x	x				x		x					x			
	Barulhento						x			x												x			
	Imaturo						x										x					x			
	Instável						x								x							x			
	Briguento									x															
	Irrequieto														x										
	Nervoso													x					x						
	Lento	x					x			x								x	x		x		x		
	Inseguro									x															
	Irresponsável						x											x				x			
	Imperfeito																					x			
	Infantil	x																				x			
	Derrotista	x											x												
	Influenciável							x																	
Falador															x										
Não gosta de perder																							x		
Teimoso				x											x										

Legenda: x - referido no 2º ano; * - referido no 4º ano; xx- referido no 2º ano e no 4º ano; * - alunos que não transitaram no final do 2º ano.

Em síntese, parece poder afirmar-se que, no 2º ano de escolaridade, as três professoras apresentam uma opinião favorável em relação aos alunos lusos e também aos mestiços e, de um modo, igualmente aos angolanos (sobretudo a docente da Classe C). Embora a professora

da Classe A atribua maior positividade que negatividade aos seus alunos de ascendência cabo-verdiana (23 para 18), as suas colegas das Classes B e C dirigem-se-lhes de modo acentuadamente negativo. Os alunos de etnia cigana, que frequentam as Classes A e B, recolhem uma opinião negativa de ambas as docentes.

2.2.2- Opinião das professoras no final do 2º ano de escolaridade

No final do 2º ano de escolaridade verificou-se uma alteração na constituição das Classes A, B e C motivada quer por transferência de alunos, quer por não transição de alguns para o ano de escolaridade seguinte e, conseqüente, 2ª fase do 1º Ciclo do Ensino Básico. Das três classes, a que sofreu menos alterações foi a C, dado que todos os alunos transitaram e só se verificou a transferência de uma aluna lusa (AC) para outra escola (quadro 8). Com efeito, é nas Classes A e B que se verificam as alterações mais significativas, motivadas por transferência de alunos (MW e BM, na Classe A, e FR, na Classe B) e retenções. São quatro os alunos da Classe A que não acompanham os seus colegas para o ano de escolaridade seguinte: EM, HM (cabo-verdianos), AN e OR (de etnia cigana). Por sua vez, na Classe B, seis alunos ficam retidos: quatro cabo-verdianos (AS, JC, LM, JA), um luso (MA) e o aluno de etnia cigana JF. As razões apontadas pelas professoras das duas classes (quadro 14) englobam quer dificuldades na aprendizagem, quer características pessoais dos próprios alunos, quer, ainda, dificuldades não discriminadas (referenciadas estas últimas pela professora da Classe B). Contudo, enquanto para a professora da Classe A parecem ter um certo relevo as dificuldades manifestadas na sua aprendizagem pelos quatro alunos retidos (não domínio da língua portuguesa e da leitura, ausência de noção espacial, falta de trabalho e absentismo), para a professora da Classe B só o *não domínio da leitura e o absentismo* são referenciados (uma vez cada um a dois alunos diferentes) em relação aos seis alunos que retém. Significativa parece ser a predominância de características pessoais (positivas e negativas) assinaladas pelas duas docentes na justificação das causas da não transição dos seus alunos, onde o *empenho*, embora assinalando quatro alunos, não chega para cobrir o *absentismo* de dois (HM e OR, na Classe A) e a *lentidão, tristeza e dificuldades* não discriminadas de um outro (AS, Classe B). Na verdade, parece sobressair um peso significativo das características pessoais negativas (referenciadas pelas professoras relativamente aos alunos retidos) que, por sua vez, parecem por si ser as causadoras do insucesso da maioria destes dez alunos. A *indecisão, a pouca confiança em si próprio, a agressividade, o ser-se infantil, lento, triste, pouco empenhado, destabilizador, brincalhão,*

desinteressado e pouco cumpridor parecem, pois, ser condicionantes relevantes para uma aprendizagem mal sucedida destes alunos e que teve como consequência a sua retenção no 2º ano de escolaridade.

Quadro 8: Síntese das alterações na composição das diferentes classes no final do 2º ano de escolaridade.

Classe	Grupo étnico	Transmitiram	Não transmitiram	Transferidos
A	Cabo-verdianos	SI, IO, JC	EM, HM	MW
	Lusos	DJ, LC		BM
	Mestiços	AS, TA		
	Ciganos		AN, OR	
B	Cabo-verdianos	MC, NF, MJ	AS, JC, LM, JA	FR
	Lusos	AM, PA	MA	
	Angolanos	RI		
	Mestiços	RT, FD		
	Cigano		JF	
C	Lusos	Todos		AC
	Angolanos	Todos		
	Cabo-verdianos	Todos		

Comparando a análise destes dados com a opinião das respectivas professoras recolhida no início do 2º ano, quando lhes foi solicitado que caracterizassem os seus alunos através de adjectivos/descriptores, verifica-se o seguinte:

- Na Classe A, os quatro alunos que não transitaram (dois cabo-verdianos e dois ciganos) logo no primeiro momento em que são caracterizados pela sua professora através de adjectivos/descriptores não recolhem qualquer referência positiva na *situação de ensino-aprendizagem* (quadro 9). Na verdade, já nesse momento são descritos como *desorganizados* (EM e AN), *vagarosa* (OR), *inseguros* (EM, HM, AN), *faltosos* (HM, AN, OR), *conversador* (AN), *dependentes* (EM, HM, OR). Curiosamente e no que se refere à *personalidade*, HM (cabo-verdiano) e AN (cigano) não recolhem qualquer referência positiva e o primeiro destes alunos nem mesmo nenhuma negativa enquanto AN é referenciado como *irresponsável*, EM (cabo-verdiano) é descrito como *sensível* e OR (cigana) como *meiga, sensível e simpática*. Também na *relação sócio-afectiva* só EM e HM são indicados como *sociáveis* e o primeiro também como *respeitador*, o que não invalida que para HM também seja dito que ele é *aplicativo* tal como o seu colega AN. Para todos eles já então a professora era unânime em reconhecer que se tratava de alunos sem qualquer apoio familiar.

Quadro 9: Distribuição dos adjectivos utilizados pela professora da Classe A para caracterizar, no início do 2º ano, os alunos que acabariam por ficar retidos no final desse ano.

Classé A		Situação de ensino/aprendizagem										Personalidade						Relação sócio-afectiva			Inserção sócio-económica e familiar			
Alunos	Categories	Trabalhador	Organizado	Rápido	Seguro	Desorganizado	Vagabundo	Inseguro	Faltoso	Conversador	Dependente	Meigo	Sensível	Responsável	Simpático	Irresponsável	Calado	Nervoso	Amigo	Sociável	Respeitador	Implicativo	Sem apoio	
	Cabo-verdianos	EM							x		x		x							x	x			
HM					x		x	x		x										x		x		x
Ciganos	NA				x		x	x	x							x						x		x
	OR						x		x		x	x	x		x									x

- Na Classe B, parece acontecer algo de semelhante à situação da Classe A uma vez que, e à excepção da aluna cabo-verdiana AS (descrita como *aplicada e esforçada*), nenhum dos restantes cinco alunos recebe qualquer referência positiva na descrição da sua *situação de ensino/aprendizagem*. Não se esquivava, no entanto, a professora de tecer comentários aos mesmos alunos nesta categoria, mas fá-lo privilegiando marcas de cariz negativo: *desatentos, pouco trabalhadores, dificuldade de concentração, pouco participativos, pouco persistentes, desinteressados, dificuldade em se exprimir, pouco assíduo, perturbador e conversador* (quadro 10). Uma situação análoga verifica-se quando a professora se refere à *personalidade* destes alunos (ainda que refira três dos seis como *meigos*) e agrava-se quando, na *relação sócio-afectiva*, descreve quatro como sendo *agressivos* (LM, JA, MA, JF), *conflituosos* (LM, JF), *mal-educado* (JA) e *pouco sociável* (JF).

Quadro 10: Distribuição dos adjectivos utilizados pela professora da Classe A para caracterizar, no início do 2º ano, os alunos que acabariam por ficar retidos no final desse ano.

Classe B	Categorias Alunos	Cabo-verdianos				Luso	Cigano
		AS	JC	LM	JA	MA	JF
Situação de ensino/aprendizagem	Trabalhador						
	Aplicado	x					
	Participativo						
	Cuidadoso						
	Perfeito						
	Persistente						
	Esforçado	x					
	Organizado						
	Com método de trabalho						
	Desatento		x	x		x	x
	Pouco trabalhador			x	x	x	x
	Dificuldades de concentração					x	
	Pouco aplicado						
	Pouco participativo	x	x		x		
	Dificuldades adaptação à escola						
	Pouco cuidadoso						
	Pouco perfeito						
	Pouco persistente			x	x		
	Desinteressado		x		x		x
	Dificuldades em se exprimir		x				
Pouco assíduo						x	
Perturbador			x				
Conversador				x			
Personalidade	Meigo	x		x		x	
	Brincalhão						
	Simpático						
	Instável			x		x	
	Nervoso					x	
	Introvertido	x					
	Tímido	x					
	Aéreo		x				
	Com brincadeiras infantis		x				
Relação sócio-afectiva	Amigo de ajudar						
	Respeitador						
	Educado						
	Sociável						
	Agressivo			x	x	x	x
	Conflituoso			x			x
	Mal-educado				x		
	Pouco sociável						x

Estabelecido um paralelismo entre a opinião das duas docentes sobre os alunos que têm (recolhida em dois momentos temporais diferentes e afastados entre si), parece poder inferir-se logo na primeira opinião das mesmas um desfecho infeliz para a situação escolar destes dez alunos, no final do seu 2º ano de escolaridade. Na verdade, acentuaram características de personalidade, relacionais e familiares esquecendo referências às suas capacidades intelectuais e valorizando pouco o empenho manifestado por quatro deles.

Procedendo-se, agora, a uma análise estatística de todos os adjectivos *positivos* e *negativos* utilizados pelas professoras para caracterizarem os seus alunos, ao longo do 2º ano de escolaridade e na dicotomia lusos/não lusos, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Contudo, os alunos lusos apresentam-se com tendência para lhes serem atribuídos mais adjectivos positivos que aos restantes, embora nenhum grupo obtenha mais adjectivos negativos do que seria esperado. A diferença entre os diversos grupos étnicos encontra-se no número de adjectivos positivos esperados que é maior do que deveria ser. Deste modo, e porque os alunos são em número diminuto, observa-se uma tendência ténue para a significância em que os alunos lusos são mais positivos e os alunos cabo-verdianos menos positivos do que o esperado, enquanto os alunos de etnia cigana são mais negativos do que se esperaria. Uma análise mais fina dos dados aponta para um teste de qui-quadrado com um nível de significância de aproximadamente 0.07, o que permite tirar conclusões mais claras que as anteriores. Assim, verifica-se uma tendência para os alunos serem mais positivos do que deveriam, uma vez que a tabela de contingência revela sempre maior número de adjectivos positivos do que negativos, situando-se muito perto da significância. Por grupo étnico:

- 1- os alunos lusos recolhem mais adjectivos positivos do que se esperaria;
- 2- os alunos cabo-verdianos recebem menos adjectivos positivos e mais negativos do que o esperado;
- 3- os alunos de etnia cigana obtêm menos adjectivos positivos e muito mais adjectivos negativos.

Por ordem de significância: os alunos de etnia cigana são os mais negativos; os cabo-verdianos mais negativos do que deveriam; os lusos mais positivos do que deveriam ser.

2.2.3 – Opinião das professoras no final do 4º ano de escolaridade

Reduzidas a 9 e 7 alunos, respectivamente, as Classes A e B e mantida a estrutura inicial da Classe C (exceptuando a transferência de AC para outra escola), acompanhou-se o percurso realizado por estes alunos do 3º até ao final do seu 4º ano de escolaridade. Pela análise do quadro 11 verifica-se que: na Classe A, todos os alunos transitaram para o 2º Ciclo; o mesmo acontece na Classe B, à excepção do aluno FD que abandonou a escola; todos os alunos transitaram, na Classe C, à excepção do aluno cabo-verdiano NM.

Quadro 11: Síntese das alterações na composição das diferentes classes no final do 4º ano de escolaridade

Classe	Grupo étnico	Transitaram	Não transitaram	Abandonaram a escola
A	Cabo-verdianos	SI, IO, JC		
	Lusos	DJ, LC		
	Mestiços	AS, TA		
B	Cabo-verdianos	MC, NF, MJ		
	Lusos	AM, PA		
	Angolanos	RI		
	Mestiços	RT		FD
C	Lusos	Todos		
	Angolanos	Todos		
	Cabo-verdianos		NM	

Solicitada à respectiva professora de cada uma das três classes uma opinião sobre a avaliação de *ensino/aprendizagem, personalidade, relação sócio-afectiva e inserção sócio-económica e familiar* de cada aluno (no final do 4º ano de escolaridade), obteve-se um conjunto de dados que permitem, de algum modo, delinear um perfil da classe e de cada um destes alunos no momento em que concluem o seu primeiro ciclo de estudos.

As três professoras enunciam 144 adjectivos, sendo 96 positivos (66.7%) e 48 negativos (33.3%) (quadros 12 e 13). Dos positivos, 67 (46.5%) são atribuídos a alunos lusos e 29 a não lusos (20.1%), enquanto os negativos se distribuem equitativamente por lusos e não lusos – 24, 50%, para cada grupo. Os alunos cabo-verdianos e os angolanos recolhem mais adjectivos positivos que negativos – 18 (12.5%) e 16 (11.1%) os cabo-verdianos, 5 (3.5%) e 0 os angolanos –, enquanto os mestiços e os ciganos vêm só por uma unidade ser valorizada a sua produtividade – 1 (0.7%) e 2 (1.4%) os mestiços, 5 (3.5%) e 6 (4.2%) os ciganos.

Quadro 12: Distribuição dos adjectivos referidos no 4º ano por grupo étnico.

Alunos \ Adjectivos	Positivos		Negativos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Lusos	67	46.5	24	16.7	91	63.2
Cabo-verdianos	18	12.5	16	11.1	34	23.6
Angolanos	5	3.5	0	-	5	3.5
Mestiços	1	0.7	2	1.4	3	2.1
Ciganos	5	3.5	6	4.2	11	7.6
Total	96	66.7	48	33.4	144	100

Quadro 13: Distribuição dos adjectivos referidos no 4º ano pelos grupos luso/não luso.

Alunos \ Adjectivos	Positivos		Negativos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Lusos	67	46.5	24	16.7	91	63.2
Não lusos	29	20.1	24	16.7	53	36.8
Total	96	66.7	48	33.3	144	100

No 4º ano de escolaridade, a professora da Classe A emite 26 adjectivos (quadro 14), 15 positivos e 11 negativos. Os alunos cabo-verdianos são os que surgem mais valorizados (7 adjectivos positivos para 1 negativo), os lusos recolhem poucas referências e com pendor negativo (3 positivos e 4 negativos), os mestiços uma única atribuição negativa e os ciganos o maior número de observações (10) equitativamente distribuídas (5 positivas e 5 negativas). A professora da Classe B emite 37 adjectivos, 16 positivos e 21 negativos. Os alunos cabo-verdianos são os que recolhem maior número de atributos (24) – 11 positivos e 13 negativos -, seguidos dos lusos com 10 (4 positivos e 6 negativos), dos mestiços com 1 positivo e 1 negativo e o aluno cigano com uma única referência negativa. A professora da Classe C emite 81 adjectivos, 65 positivos e 16 negativos, referenciando sempre positivamente quer os alunos lusos (60 positivos e 14 negativos) quer os alunos angolanos (5 positivos e 0 negativos). O aluno cabo-verdiano nunca é referenciado pela positiva mas sim pela negativa – *agressivo e não gosta de perder* (quadro 14).

Quadro 14: Distribuição dos adjetivos, positivos e negativos, segundo a classe e o grupo étnico de pertença.

Alunos		Adjetivos	Positivos	Negativos	Total
Classe A	Lusos		3	4	7
	Cabo-verdianos		7	1	8
	Mestiços		-	1	1
	Ciganos		5	5	10
	Total		15	11	26
Classe B	Lusos		4	6	10
	Cabo-verdianos		11	13	24
	Angolanos		-	-	-
	Mestiços		1	1	2
	Ciganos		-	1	1
Total		16	21	37	
Classe C	Lusos		60	14	74
	Cabo-verdianos		-	2	2
	Angolanos		5	0	5
	Total		65	16	81

Uma análise da opinião de cada professora sobre a sua classe revelou os seguintes elementos:

- Classe A – No que se refere à *situação de ensino/aprendizagem*, a professora privilegia referências à *expressão escrita*, destacando o facto de quatro alunos (os três cabo-verdianos e dos alunos mestiços) não darem erros, um dos alunos lusos (DJ) dar erros e uma aluna cabo-verdiana (SI) ter não só uma caligrafia pouco correcta como apresentar dificuldades não especificadas. A nível de *cálculo*, dois alunos cabo-verdianos (SI, JC) apresentam igualmente dificuldades enquanto TA (mestiço) tem bom rendimento nesta área. No que se refere ao *ritmo de aprendizagem*, LC (luso) é assinalado como tendo *dificuldades várias* enquanto IO e TA (cabo-verdiana e mestiço) não apresentam dificuldades. Contudo e no que se refere a *capacidades* dos alunos, só um dos alunos mestiços (AS) é referido como *inteligente e com capacidades* os dois. Apesar de em casa de SI e IO se falar crioulo, não parecer este facto ser determinante de dificuldades relevantes na aprendizagem das duas alunas cabo-verdianas. As referências à *personalidade* dos alunos recaem nos alunos lusos, cabendo uma apreciação de *pouco concentrada* a SI e *insegura* a AS (cabo-verdiana e mestiça, respectivamente). O aluno DJ é caracterizado como *equilibrado, com espírito crítico e preocupado com o que o rodeia*, enquanto o seu par LC recolhe apreciações de *inseguro, pouco comunicativo, pouco ativo e infantil*. A *relação sócio-afectiva* dos alunos parece ser boa, uma vez que a professora assinala IO (cabo-verdiana) como tendo *relacionamento difícil*. Relativamente à *inserção sócio-económica e familiar* dos alunos, assinale-se o facto de a professora referenciar as mães

de JC (cabo-verdiano) e LC (luso) como *interessadas* e referir-se, ainda, às mães de LC e DJ (lusos) como tendo expectativas para o futuro dos respectivos filhos.

Se se comparar a caracterização da classe feita pela professora no 2º ano de escolaridade com a opinião emitida pela mesma no final do 4º ano, verifica-se que a mesma continua a achar SI (cabo-verdiana) *desorganizada*, IO (cabo-verdiana) *implicativa* com os colegas, LC (luso) *inseguro*. Quanto aos restantes alunos passa a assinalar aspectos não referenciados então.

- **Classe B** – Tal como aconteceu no 2º ano de escolaridade, a professora desta classe privilegia as referências à *situação de ensino/aprendizagem* dos seus alunos, aflorando a *personalidade* de NF (cabo-verdiana) como *alegre e risonha* e de AM (luso) como *infantil* para, em seguida, destacar o *bom relacionamento* de MC, NF (cabo-verdianas), AM e PA (lusos) e referir-se, por último, à família estável, organizada e colaborante de MC e igualmente estável de RT (mestiça), aos problemas familiares de FD (mestiço) e à situação de separação dos pais também deste último e de NF (cabo-verdiana).

Relativamente à *situação de ensino/aprendizagem*, parece não existirem dificuldades de maior, por parte dos alunos, no que se refere à *interpretação, leitura e vocabulário*. Contudo, a nível de *cálculo*, dois alunos cabo-verdianos (NF e MJ) são referenciados como apresentando dificuldades, em contraste com os seus colegas angolano (RI) e mestiço (RT), que são classificados de *muito bom* e *bom*. São igualmente os dois alunos cabo-verdianos, acabados de referenciar, os únicos a receber uma apreciação de *dificuldades* a nível do seu *aproveitamento*. MJ é ainda o único aluno da classe a recolher uma opinião menos positiva da sua professora, no que se refere às suas capacidades. Assim, é descrito por ela como sendo *interessado*, mas com *limitações, trapalhão, pouco trabalhador, pouco cumpridor e pouco cuidadoso na apresentação dos trabalhos*. Dele nada se fica a saber quanto à personalidade, relação sócio-afectiva e inserção sócio-económica e familiar e nem mesmo quanto à natureza das suas dificuldades a nível de cálculo e gerais. Cotejando, agora, a opinião emitida pela professora sobre estes alunos no 2º e no 4º anos de escolaridade, verifica-se que a mesma continua a achar MC (cabo-verdiana) e PA (lusa) *trabalhadoras, aplicadas e sociáveis*, NF (cabo-verdiana) *esforçada e sociável*, AM (luso) igualmente *sociável* e RI (angolano) *trabalhador*. No entanto, já no 2º ano mantinha, em relação a MJ (cabo-verdiano) opiniões de *pouco trabalhador, pouco aplicado, pouco cuidadoso e pouco perfeito*, que se mantêm inalteráveis até final do 4º ano de escolaridade. Assinale-se, ainda, o facto de FD (mestiço) já no 2º ano ser referenciado como *pouco assíduo*, o que é reforçado no 4º ano com o abandono escolar do mesmo.

- Classe C – A professora procura pormenorizar a descrição que faz dos seus alunos situando, de um modo geral, os aspectos positivos evidenciados pelos mesmos. Significativo é que se acaba de afirmar são as referências à *situação de ensino/aprendizagem* dos alunos da classe, onde poucos aspectos negativos são referenciados. Assim, a professora diz que os alunos dos TM, SB e RP dão erros e AM troca dígrafos. Reserva, no entanto, as duas únicas referências que faz ao aluno cabo-verdiano NM para afirmar que este não tem bases matemáticas e não atingiu os *objectivos mínimos*. Se se analisar as referências à *personalidade e relação sócio-afectiva* deste mesmo aluno, verifica-se que é o único a quem a professora se refere como não gostando de perder e sendo *agressivo*. Curiosamente, é também este aluno quem recebe maior número de opiniões, por parte da sua professora, sobre a sua *inserção sócio-económica e familiar*. Esta caracteriza-se por ausência de apoio familiar, familiares alcoólicos, pai que bate, não protecção e subalimentação. Verifica-se, ainda, que a professora mantém, em relação a mais de metade dos alunos da classe, opiniões já emitidas no momento em que estes frequentavam o 2º ano de escolaridade, com predomínio das apreciações de cariz positivo. Aceptuam-se as referências à distração de AC (lusa) e ao facto de SB (lusa) ser *conversadora* já então se acentua a agressividade de NM (cabo-verdiano).

Os alunos que ficaram retidos (nas Classes A e B, no 2º ano de escolaridade) foram transferidos para classes diferentes pelo que se procurou ouvir a opinião da ou das professoras que os receberam, no momento em que os seus colegas que transitaram concluíram o seu 4º ano de escolaridade.

Assim, os alunos da Classe A retidos tinham transitado, dois anos depois, ou para o 3º ano (HM) ou para o 4º ano (EM e OR), permanecendo ainda no 1º ano o aluno de etnia cigana AN (quadro 15). Em relação à Classe B, a maioria havia transitado para o 4º ano (AS, LM, JA e MA), JC para o 3º ano e JF para o 2º ano.

Quadro 15: Distribuição dos alunos que se encontravam nas Classes A e B e que não transitaram no 2º ano, segundo o ano de escolaridade que se encontram a frequentar no final do estudo.

Classe	Grupo étnico	Ano de escolaridade para que transitaram			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
A	Cabo-verdianos			HM	EM
	Ciganos	AN			OR
B	Cabo-verdianos			JC	AS, LM, JA
	Lusos				MA
	Cigano		JF		

Tentou conhecer-se a opinião das professoras que acompanharam os alunos da Classe A, desde a sua retenção, e compreender a sua situação na altura. Assim, fica-se a saber que enquanto EM (cabo-verdiano) continua a apresentar dificuldades a nível da expressão oral e da escrita, mas evidenciando progressos, OR (cigana) consegue alcançar um aproveitamento razoável, apesar das suas dificuldades na leitura, e HM (cabo-verdiano) obtém progressos brilhantes; o aluno de etnia cigana AN mantém-se praticamente a um nível de iniciação. Contudo e em relação a este último aluno, as opiniões emitidas pelas duas professoras, que o receberam em momentos diferentes, parece confluir para a existência de problemas graves nas capacidades do aluno, o que o leva a não aprender e, conseqüentemente, a desinteressar-se da sua aprendizagem.

Por sua vez, os alunos retidos da Classe B, apesar de dificuldades ainda manifestadas por alguns, conseguiram recuperar, alcançar sucesso, ultrapassar expectativas da professora ou ficar-se pelos objectivos mínimos. As dificuldades manifestadas pelos alunos cabo-verdianos centram-se, sobretudo, a nível da língua portuguesa, de algum modo devido ao facto de três deles falarem crioulo em casa. Relativamente às capacidades, a professora focaliza a sua atenção no aluno luso MA que, segundo ela, não consegue melhores resultados devido ao facto de ser pouco trabalhador e não ter qualquer interesse pelo trabalho escolar. Sobre a relação sócio-afectiva, destacam-se dois alunos cabo-verdianos (LM e JA) e o aluno luso (MA) cujas atitudes conflituosas e provocadoras originam atritos no relacionamento com os colegas. Exceptuando MA, parece não existirem grandes problemas familiares na inserção sócio-económica e familiar destes alunos. No que se refere ao aluno de etnia cigana JF, a opinião emitida pelas duas professoras que o receberam, ao longo dos dois anos, não é totalmente coincidente. Assim, enquanto a primeira professora que o recebe parece um tanto negativa nas apreciações que lhe faz – conhecia poucas letras, tinha dificuldades, era lento, pouco assíduo, com dificuldades de integração, sem progressos -, a segunda professora parece ter conseguido que o aluno evoluísse, não só porque ela própria o afirma mas também porque menciona progressos por ele realizados nesse sentido – lê, interpreta, tem noções básicas, atingiu os objectivos mínimos. No entanto, não deixa de reconhecer a necessidade que o aluno tem de um apoio específico. Refere, ainda, a mesma professora que o relacionamento do aluno com os colegas é bom e não se esquece de mencionar o facto de ter sido ele quem cuidou de um tio até à morte do mesmo.

A análise estatística de todos os adjectivos utilizados pelas professoras para caracterizarem os alunos, no final do 4º ano de escolaridade, vem confirmar a tendência manifestada no final do 2º ano. Pode-se verificar que existem diferenças entre os adjectivos

sitivos e negativos referidos, segundo o grupo étnico [$\chi^2(4) = 10,45$; $p < 0,04$]. Assim, este resultado parece ficar a dever-se à positividade. Isto é, as professoras controlam a negatividade ao falando nela e acentuam fortemente a positividade, pelo que discriminam altamente nessa mesma positividade.

2.4 – Análise semântica do conjunto das opiniões emitidas pelas docentes

Os adjectivos enunciados pelas três professoras sobre os alunos das três classes, durante 2º ano de escolaridade e no final do 4º ano, foram inventariados e categorizados em seis *áreas semânticas positivas* e sete *negativas*. No total das três classes, inventariaram-se 288 adjectivos positivos, dos quais 187 (64.9%) recaem sobre alunos lusos, 53 (18.4%) sobre alunos cabo-verdianos, 21 (7.3%) sobre alunos mestiços, 19 (6.6%) sobre alunos angolanos e 8 (2.8%) sobre alunos de etnia cigana (quadro 16).

Quadro 16: Distribuição dos blocos considerados para os adjectivos positivos e negativos segundo o grupo étnico dos alunos.

Alunos por etnia		Lusos		Cabo-verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adjectivos por áreas semânticas	Positivos												
	Bloco 1	27	9.4	12	4.2	3	1.0	5	1.7	3	1.0	50	17.4
	Bloco 2	24	8.3	7	2.4	3	1.0	5	1.7	1	0.3	40	13.9
	Bloco 3	33	11.5	3	1.0	2	0.7	1	0.3	1	0.3	40	13.9
	Bloco 4	47	16.3	11	3.8	4	1.4	5	1.7	1	0.3	68	23.6
	Bloco 5	29	10.1	5	1.7	4	1.4	2	0.7	-	-	40	13.9
	Bloco 6	27	9.4	15	5.2	3	1.0	3	1.0	2	0.7	50	17.4
Total	187	64.9	53	18.4	19	6.6	21	7.3	8	2.8	288	100	
Negativos	Bloco 1	5	2.9	8	4.6	-	-	1	0.6	5	2.9	19	11.0
	Bloco 2	11	6.4	13	7.5	1	0.6	2	1.2	2	1.2	29	16.8
	Bloco 3	18	10.4	5	2.9	1	0.6	-	-	2	1.2	26	15.0
	Bloco 4	11	6.4	13	7.5	1	0.6	-	-	4	2.3	29	16.8
	Bloco 5	3	1.7	6	3.5	-	-	2	1.2	-	-	11	6.4
	Bloco 6	9	5.2	9	5.2	2	1.2	-	-	4	2.3	24	13.9
	Bloco 7	15	8.7	16	9.2	-	-	-	-	4	2.3	35	20.2
Total	72	41.6	70	40.5	5	2.9	5	2.9	21	12.1	173	100.0	

Os alunos lusos alcançam a maior frequência de positividade no Bloco 4 (47 - 16.3%), onde são descritos como *trabalhadores* (16.), *atentos* (12), *persistentes* (9), *interessados* (7), *ambiciosos* (2) e *perfeccionistas* (1). Os alunos cabo-verdianos, por sua vez, atingem a maior positividade no Bloco 6 (15 - 5.2%), onde são descritos como *sociáveis* (8), *amigos* (2), *entusiasmados* (2), *alegres* (1), *risonhos* (1) e *comunicativos* (1). Relativamente aos restantes

grupos, a distribuição apresenta-se algo equilibrada nos diferentes blocos, salientando-se o facto de os alunos de etnia cigana não alcançarem qualquer frequência no Bloco 5, onde todos os adjectivos encontram frequência para os alunos lusos – *educados* (11), *prestáveis* (9), *solidários* (4), *respeitadores* (3), *colaborantes* (1), *dedicados* (1). Curioso é o facto de no Bloco 3, o segundo no qual os alunos lusos atingem o maior número de frequências (33) – *inteligentes* (8), *rápidos* (8), *criativos* (6), *espertos* (5), *participativos* (2), *entusiastas* (2), *versáteis* (1) e *críticos* (1) -, os alunos cabo-verdianos só alcançam 3 frequências – *participativos* (2) e *rápidos* (1) -, os angolanos duas – *esperto* (1) e *participativo* (1) -, os alunos mestiços uma única referência – *participativo* – e os alunos de etnia cigana igualmente uma frequência – *entusiasta* (quadro 17).

No total das três classes, inventariaram-se 173 adjectivos *negativos*: 72 (41.6%) recaem sobre os alunos lusos; 70 (40.5%) sobre os alunos cabo-verdianos; 21 (12.1%) sobre os alunos de etnia cigana; 5 (2.9%) respectivamente sobre os alunos angolanos e mestiços (quadro 32 e 33). Os alunos lusos alcançam maior frequência de negatividade no Bloco 3 (18- 10.4%) onde são descritos como *conversadores/faladores* (9), *infantis* (4), *imaturos* (3) e *influenciáveis* (1) (quadro 18).

Quadro 17: Distribuição dos adjectivos positivos referidos em cada um dos blocos segundo o grupo étnico.

Positivos	Adjectivos por áreas semânticas	Alunos					Total
		Lusos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	
1	Meigo	15	8	3	3	2	31
	Sensível	6	2		2	1	11
	Afectivo		1				1
	Bondoso		1				1
	Humano	2					2
	Pacífico	1					1
	Dócil	1					1
	Bom	2					2
2	Responsável	5	1		2		8
	Preocupado	1					1
	Aplicado	2	3		2		7
	Cuidadoso	1					1
	Assíduo		1			1	2
	Autónomo	1	1				2
	Seguro	1					1
	Organizado	1			1		2
	Metódico	4		1			5
	Sosegado	1	1	1			3
	Calmo	3		1			4
	Equilibrado	1					1
	Maduro	3					3
	3	Inteligente	8				
Perspicaz							
Esperto		5		1			6
Versátil		1					1
Rápido		8	1				9
Crítico		1					1
Participativo		2	2	1	1		6
Criativo		6					6
Entusiasta	2				1	3	
4	Trabalhador	16	4	2	4		26
	Empenhado		3			1	4

	Esforçado		2				2
	Perfeito	2					2
	Perfeccionista	1					1
	Atento	12		1			13
	Interessado	7	2		1		10
	Prestável	9		2			11
	Colaborante	1					1
	Dedicado	1					1
5	Solidário	4	1				5
	Respeitador	3	3		2		8
	Educado	11	1	2			14
	Alegre	3	1				4
	Risonho		1				1
	Vivo	3					3
6	Sociável	19	8	3	2		32
	Amigo		2			1	3
	Comunicativo		1				1
	Simpático	2	2		1	1	6
	Total	187	53	19	21	8	288

negativos

Quadro 18: Distribuição dos adjectivos positivos referidos em cada um dos blocos segundo o grupo étnico.

Negativos	Alunos por						Total
	etnia Adjectivos por áreas semânticas	Lusos	Cabo- verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	
1	Faltoso	1	1		1	3	6
	Irresponsável	3				1	4
	Desorganizado		3			1	4
	Pouco cuidadoso		1				1
	Imperfeito	1	2				3
2	Trabalhoso		1				1
	Inseguro	2	4		1	1	8
	Nervoso	4	1	1			6
	Indeciso		1				1
	Dependente	1	4			1	6
3	Instável	4	3				7
	Desadaptado				1		1
	Conversador	9	3	1		1	14
	Falador	1					1
	Briocalhão		1				1
4	Infantil	4	1			1	6
	Imaturo	3					3
	Influenciável	1					1
	Distraído	9	2				11
	Desinteressado	1	3			2	6
5	Aéreo		1			1	2
	Desatento	1	4	1		1	7
	Pouco persistente		2				2
	Pouco aplicado		1				1
	Triste		1				1
6	Introverso		1		1		2
	Calado	1	3		1		5
	Timido		1				1
	Derrotista	2					2
	Vagaroso	1	2			1	4
7	Lento	6	2	1			9
	Limitado	1	1				2
	Imbecil					1	1
	Parado						
	Apático						
	Preguiçoso	1	4	1		2	8
	Não gosta de perder		1				1
	Implicativo		4			1	5
	Conflituoso	1	1			1	3
	Perturbador		1				1

Perturbador		1				1
Destabilizador		1				1
Irrequieto	1	1				2
Barulhento	4					4
Provocador	1					1
Gozão		1				1
Turbulento		1				1
Briguento	1					1
Agressivo	4	4			2	10
Mal-educado	1	1				2
Teimoso	2					2
Total	72	70	5	5	21	173

Os alunos cabo-verdianos, por seu lado, atingem a maior negatividade no Bloco 7 sendo descritos como *implicativos* (4), *agressivos* (4) e por: *não gosta de perder*, *conflituoso*, *perturbador*, *destabilizador*, *irrequieto*, *gozão*, *turbulento*, *mal-educado* (1 referência para cada adjectivo). Os alunos de etnia cigana são descritos como *faltosos* (3), *irresponsáveis* (1), *desorganizados* (1), no Bloco 1 -, *desinteressados* (2), *aéreos* (1), *desatentos* (1), no Bloco 4-, *preguiçosos* (2), *vagarosos* (1), *imbecis* (1), no Bloco 6 -, *agressivos* (2), *implicativos* (1), *conflituosos* (1), no Bloco 7-, *inseguros* (1), *dependentes* (1), no Bloco 2-, *conversadores* (1), *infantis*, no Bloco 3; no Bloco 5- *triste*, *introvertido*, *calado*, *tímido*, *derrotista* – não obtêm qualquer referência. Aos alunos angolanos assinala-se *vagaroso*(1), *preguiçoso* (1), no Bloco 6-, *nervoso* (1), no Bloco 2-, *conversador* (1), no Bloco 3-, *desatento* (1) – no Bloco 4. Finalmente, os alunos mestiços são descritos negativamente como *faltosos* (1), no Bloco 1-, *inseguros* (1), *desadaptados* (1), no Bloco 2 -, *introvertidos* (1), *calados* (1), no Bloco 5. O único Bloco onde os alunos lusos alcançam maior negatividade que qualquer outro grupo, duplicando mesmo o número de frequências alcançado pelo conjunto dos não lusos, é no 3.

2.3 – Discussão dos resultados

A análise dos dados parece permitir afirmar que as opiniões emitidas pelas três professoras sobre os seus alunos no 2º ano de escolaridade, de um modo geral, poucas alterações sofrem quando as mesmas são convidadas a pronunciar-se dois anos depois. Com efeito, aqueles alunos que, de algum modo, já então eram referenciados mais pela negativa acabam por não transitar para o 3º ano, enquanto em relação a outros que transitaram se verifica, no 4º ano, uma situação de transição que bordejia o patamar da não transição ou se efectiva na concretização da mesma (como é o caso de NM, na Classe C). De reter parece ser, de alguma maneira, a contradição da actuação das professoras que, perante características apresentadas por determinados alunos, logo no 2º ano, e que julgam nefastas para um sucesso na aprendizagem

os mesmos, permanecem como que subjugadas pela inevitabilidade da alteração desses comportamentos. Como se a agressividade, a desorganização, a insegurança, a lentidão, o pouco cuidado estivessem fora do seu campo de actuação, como se fossem algo que não lhes cabe mudar a modificar. Pressente-se, ainda, que a precariedade de algumas situações familiares funciona como uma justificação para o comportamento de determinados alunos, legitimando, de algum modo, a opinião formada pelas professoras sobre as capacidades desses alunos.

Da opinião das professoras sobre os diferentes grupos étnicos ressalta a valorização positiva que as mesmas fazem dos seus alunos lusos e a impressão também positiva que têm dos alunos mestiços, enquanto os alunos cabo-verdianos, de alguma maneira os alunos angolanos e, sobretudo, os de etnia cigana recolhem apreciações negativas.

Em relação aos alunos retidos no 2º ano de escolaridade, a análise dos dados parece apontar para uma evolução da aprendizagem dos mesmos, o que parece igualmente confirmar a opinião generalizada das professoras sobre o benefício dessas mesmas retenções. Contudo, dois alunos de etnia cigana não acompanham a evolução feita pelos seus colegas e se em relação a AN as opiniões das duas professoras parecem coincidir em dificuldades inatas do aluno, já em relação a JF a opinião da primeira professora parece denotar uma atitude desta que, de alguma maneira, condicionou os progressos do aluno, que só se fazem sentir quando, no ano seguinte, trabalha com outra professora. No entanto, também em relação a AN se podem levantar algumas interrogações quanto ao seu progresso uma vez que, e tendo em conta as afirmações produzidas pela segunda professora que o recebeu, a professora anterior «não o queria na sala» pelo que «passou o ano todo na rua». Assinale-se, ainda, a reputação criada ao aluno na escola, uma vez que a sua segunda professora refere que «para o ano vai ser a guerra porque ninguém [professoras] o quer». A mesma reforça ainda que, no ano anterior, o aluno «foi muito rejeitado durante um ano» pela sua professora cabo-verdiana. Permanece, pois, a interrogação: até que ponto, e apesar das debilidades manifestadas pelo aluno, a vivência de uma situação explícita de rejeição não ajudou a cristalizar o não desenvolvimento do aluno?

Em síntese, no final do 4º ano de escolaridade, as professoras confirmam o que haviam anunciado no 2º ano acerca dos seus alunos: acentuam significativamente a positividade dos alunos lusos, controlam a negatividade em relação aos alunos negros não falando nela e marcam a negatividade dos alunos de etnia cigana.

Estes resultados apresentam-se de acordo com o enunciado por Brewer e Crano (1994), na vez que, embora as professoras se possam considerar anti-preconceituosas e não aceitem acusações racistas a um nível cognitivo consciente, isso não as impede de experimentarem

reações emotivas face a alunos pertencentes a grupos étnicos diferentes do seu. No entanto, controlam, voluntariamente, esses seus comportamentos discriminatórios para que, socialmente e no contexto escolar, não sejam consideradas como preconceituosas. Nesse sentido, resguardam-se de comentários negativos sobre alunos pertencentes a determinados grupos étnicos sobrevalorizando, em contrapartida, as apreciações aos alunos que pertencem ao seu próprio grupo étnico, à sua cultura, à cultura veiculada pela escola. Isto não as impede, contudo, de procederem discriminatoriamente em relação a determinados alunos seus e a determinados grupos étnicos. Com efeito, adjectivos como *humano, pacífico, dócil, bom, preocupado, cuidadoso, seguro, equilibrado, maduro, inteligente, versátil, rápido, crítico, criativo, perfeito, perfeccionista, colaborante e dedicado* só são enunciados para os alunos lusos. Alunos lusos que igualmente nunca são referenciados como: *desorganizados, pouco cuidadosos, trapalhões, indecisos, desadaptados, brincalhões, aéreos, pouco persistentes, pouco aplicados, tristes, introvertidos, tímidos, imbecis, parados, apáticos, não gostam de perder, implicativos, perturbadores, destabilizadores, gozões, turbulentos*. Adjectivos positivos e adjectivos negativos que marcam claramente a diferença a que estes alunos se encontram do conjunto dos seus colegas não lusos.

3 - Estudo Complementar

3.1 - Introdução

O Estudo 2 e, concretamente, as diferentes análises efectuadas aos atributos/adjectivos expressos pelas três professoras acentuaram não só uma visão diferenciadora dos alunos por parte das mesmas, como também a existência de uma diferença real entre os alunos com origens étnicas diversificadas. Com efeito, os alunos lusos e mesmo os mestiços são valorizados positivamente pelas suas professoras, em contraste com os alunos pertencentes a outros grupos étnicos, com incidência valorativa negativa nos alunos de origem cabo-verdiana e nos de etnia cigana.

Perante semelhantes resultados, tornou-se premente saber se essa diferença entre alunos com origens étnicas diferentes seria real ou se, pelo contrário, resultaria de uma indução feita pelas respectivas professoras em questão, resultante de um forte estereótipo social. Para isso, decidiu-se auscultar outras pessoas, adultos, directa ou indirectamente implicados na educação e no ensino, membros da sociedade maioritária branca, para verificar se também eles eram portadores de um estereótipo social, que penaliza os alunos negros, de um modo geral, e os de

ua cigana, em particular. O auscultar professores confirmaria ou não as opiniões emitidas pelas docentes das três classes, assim como o auscultar futuros profissionais da Educação permitiria detectar a influência do estereótipo social nesses indivíduos, com as futuras repercussões que o mesmo acarretaria no seu desempenho profissional. Finalmente, o auscultar estas pessoas, membros activos da sociedade, possibilitaria saber se também elas são ou não influenciadas por um estereótipo social, relativamente aos grupos de alunos em análise.

1 - Metodologia

1.1 - Sujeitos

Auscultou-se um grupo alargado de respondentes (150 no total) constituído por:

1 - Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (50).

2 - Estudantes universitários a frequentarem quer a Licenciatura em Ciências da Educação quer o 1º ano da Formação Inicial de Professores (50) de uma Faculdade Portuguesa.

3- Pessoas anónimas, e escolhidas aleatoriamente, com diferentes habilitações literárias, níveis académicos, profissões e idades, que foram designadas por grupo *sociedade* (50).

Com a inclusão destes dois últimos grupos de respondentes pretendeu-se verificar: se os estereótipos são construídos individualmente ou se resultam, antes, de influências da realidade social; se a influência dos estereótipos da sociedade se reflecte em estudantes sem contacto directo com os alunos das escolas; até que ponto há consistência entre a opinião de professores e estudantes; em que medida o «senso comum» tem ou não uma visão consistente com a dos professores.

No entanto, nem todos os respondentes se pronunciam sobre todos os grupos em estudo, pelo que pareceu pertinente referenciar as omissões. Assim:

- *Professores* - É o grupo que em maior número (12, sendo 11 do género feminino e 1 masculino) omite informação, maioritariamente em relação aos alunos angolanos (6), a que se incluem os alunos ciganos (4), os cabo-verdianos (3), os mestiços e os professores (1 omissão a cada). Duas professoras justificam a sua ausência de resposta argumentando não haverem ciganos e não terem experiência com alunos cabo-verdianos e ciganos. Curiosamente, a professora que não apresenta resposta para o item *professores do 1º ciclo* tem 50 anos e deixa de se pronunciar sobre os alunos do 1º ciclo, os alunos mestiços e os alunos ciganos, incluindo a cada um dois adjectivos negativos.

- *Estudantes* – São oito (7 do género feminino e 1 masculino) os que omitem opinião, destacando-se uma estudante de 43 anos, licenciada e frequentando o 1º Ano da Formação Inicial de Professores, que afirma não se sentir habilitada para responder por estar apartada desta realidade. Os alunos ciganos, em número de cinco, são os que obtêm maior número de omissões por parte dos estudantes, seguindo-se-lhes os alunos angolanos (4), os mestiços e os cabo-verdianos (3), os do 1º ciclo e os professores (1 cada).

- *Sociedade* – Só três respondentes (2 do género feminino e 1 masculino) deixam em branco a sua opinião sobre alunos cabo-verdianos e angolanos (2) e alunos do 1º ciclo, mestiços e ciganos (1). Este último respondente, de 40 anos, é licenciado, assim como uma das duas respondentes, enquanto a outra tem como habilitações literárias o Ensino Básico.

3.2.2 – Instrumentos e materiais

A opinião dos três grupos de respondentes foi auscultada através de um *questionário* (Anexos 7-12) escrito, onde lhes era solicitado que descrevessem, com um máximo de cinco adjectivos, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os alunos do mesmo nível de ensino. Para além destas duas questões, colocadas a todos os respondentes, duas outras foram apresentadas, mas de modo diferenciado. Assim, a uma metade de cada um dos grupos de respondentes foi-lhes solicitado que igualmente descrevessem (também com um máximo de cinco adjectivos) os alunos de ascendência cabo-verdiana e angolana, enquanto à outra metade foi pedido que se pronunciassem sobre os alunos mestiços e os de etnia cigana, todos a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. A primeira questão do questionário, colocada aos três grupos - «Os encarregados de educação dos alunos do 1º Ciclo» -, não foi objecto de análise, tendo-se introduzido unicamente para cobrir todos os intervenientes directos no ensino.

Elaborou-se, igualmente, uma ficha (Anexo 13) com a listagem de todos os adjectivos inventariados a partir do levantamento das opiniões das docentes, dos três grupos de respondentes e das opiniões dos discentes (produzidas através das suas composições – Estudo 3), que foi distribuída a dois juízes, externos ao contexto escolar, para obtenção de consensos.

3.2.3 – Procedimentos

Os dados obtidos foram objecto da seguinte metodologia de tratamento:

1 – Levantamento de todos os adjectivos por grupos de respondentes: *professores, estudantes, sociedade*.

2 – Listagem de todos os adjectivos enunciados pelos respondentes anteriores, por professoras e alunos, segundo uma ordenação alfabética.

3 – Qualificação, por dois juizes (exteriores à Escola), da listagem de adjectivos obtida em termos de: *positivo, negativo, neutro, não sabe*.

4 – Análise do acordo e do desacordo obtidos.

Num total de 118 adjectivos diferentes referenciados, os juizes acordaram em 103 (87.3%) e discordaram em 15 (12.7%). De entre os 103 em que estiveram de acordo, 64 foram considerados positivos, 35 negativos e 4 neutros. Em nenhum assinalaram *não saber*.

5 – Recurso à opinião de outros docentes, do mesmo nível de ensino, para obter consenso relativamente aos adjectivos em que tinha existido desacordo por parte dos juizes.

Os docentes solicitados consideraram ter uma conotação *positiva* os adjectivos: *dócil, perfeccionista, rápido, esperto, fofo*. Com conotação *negativa* assinalaram os adjectivos: *aéreo, vantil, irrequieto, lento, limitado, nervoso, vagaroso, falador, gozão*. Pronunciaram-se, ainda, sobre os adjectivos classificados como *neutros*, integrando-os na positividade ou na negatividade.

6 – Alteração qualitativa dos adjectivos *brincalhão* e *conversador*, apesar do acordo obtido pelos dois juizes, uma vez que, no contexto dos discursos das professoras, referem-se a atitudes dos alunos que prejudicam a sua atenção em sala de aula e, em consequência, a sua aprendizagem. O adjectivo *desprotegido* foi retirado por não se tratar de uma característica pessoal mas antes de uma situação do aluno, resultante do seu contexto familiar e social.

7 – Classificação dos adjectivos enunciados em *positivos, negativos, neutros*.

8 – Inventariação dos adjectivos.

9 – Categorização dos mesmos em áreas semânticas *positivas* e *negativas*.

10 – Inclusão dos adjectivos nessas categorias, por grupos de respondentes.

11 – Quantificação dos dados obtidos em valores brutos e percentuais.

12 – Obtenção do conteúdo dos estereótipos relativos à população do 1º Ciclo do Ensino Básico em análise (professores, alunos em geral, alunos cabo-verdianos, alunos angolanos, alunos mestiços e alunos ciganos) pelo método de Katz e Braly, sabendo que um estereótipo é tanto mais consensual quanto menos categorias precisar para atingir os 50%.

13 – Análise de variância (MANOVA) para se averiguar da existência de diferenças entre os grupos.

14 – Análise Cluster dos mesmos dados e de conteúdo dos estereótipos.

3.3 – Análise dos resultados

3.3.1 – Análise da positividade/negatividade

Os três grupos de respondentes (*professores, estudantes e sociedade*) enunciaram um total de 1.777 adjectivos (quadro 19) ao referirem-se a professores, alunos do 1º Ciclo em geral, alunos cabo-verdianos, alunos angolanos, alunos mestiços e alunos ciganos, a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 19: Distribuição dos adjectivos referidos (positivos, negativos e neutros) segundo o grupo de respondentes (*professores, estudantes e sociedade*) relativamente aos grupos de professores e alunos considerados.

Adjectivos	Professores						Estudantes						Sociedade						Total
	P		N		NT		P		N		NT		P		N		NT		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Professores	170	34	40	8	3	0.6	95	19	38	7.6	5	1	92	18.4	53	10.6	4	0.8	500
Alunos do 1º ciclo	90	18.5	104	21.4	2	0.4	65	13.3	67	13.8	12	2.5	62	12.7	74	15.2	11	2.2	487
Cabo-verdianos	32	15.5	38	18.4	3	1.4	26	12.6	32	15.5	9	4.3	10	4.8	46	22.2	11	5.3	207
Angolanos	24	14.8	12	7.4	2	1.2	19	11.7	29	17.9	9	5.6	15	9.3	45	27.8	7	4.3	162
Mestiços	38	17	60	26.9	6	2.7	21	9.4	33	14.8	11	4.9	8	3.6	35	15.7	11	4.9	223
Ciganos	19	9.6	60	30.3	4	2	11	5.6	46	23.2	6	3	4	2	37	18.7	11	5.6	198
Total																			1.777

Os professores recolhem o maior número de adjectivos positivos (357), atribuídos pelos três grupos de respondentes (170 dos *professores*, 95 dos *estudantes* e 92 da *sociedade*), enquanto os alunos do 1º Ciclo recebem o maior número de adjectivos negativos (245 – respectivamente 104, 67 e 74). Exceptuando os alunos angolanos, na opinião dos professores, todos os alunos pertencentes a grupos étnicos são vistos, pelos três grupos de respondentes, de um modo essencialmente negativo salientando-se, de entre eles, os alunos de etnia cigana, cujos valores percentuais, entre categorias positivas e negativas, são marcadamente acentuados. Com efeito, na opinião dos *professores*, estes últimos alunos recolhem 9.6% de adjectivos positivos e 30.3% de negativos, 5.6% para 23.2% na opinião dos *estudantes* e 2% para 18.7% na opinião da *sociedade*. Exceptuando o grupo *professores*, que a si atribui o maior valor percentual de adjectivos de carácter positivo (34%), são os alunos de etnia cigana que, a seguir, se destacam ao recolherem 30.3% de adjectivos negativos, expressos pelo mesmo grupo. O grupo *sociedade*

rece ser o que penaliza de modo mais acentuado todos os alunos pertencentes a grupos étnicos, marcando a negatividade dos mesmos: 4.8% para 22.2% nos alunos cabo-verdianos; 3% para 27.8% nos angolanos; 3.6% para 15.7% nos mestiços; 2% para 18.7% nos de etnia gana.

Retirando os dados sobre os professores e procedendo a uma análise dos adjectivos ditos só sobre os alunos (alunos do 1º Ciclo em geral e os quatro grupos étnicos) (quadro 20), num total de 1.277 adjectivos classificados em positivos, negativos e neutros, verifica-se que são os alunos do 1º Ciclo em geral que recolhem uma opinião algo dividida entre adjectivos positivos e negativos, por parte dos três grupos de respondentes, com uma aproximação muito grande por parte dos estudantes (5.1% P para 5.2% N). Uma aproximação percentual parece também verificar-se em relação a alunos cabo-verdianos (mas não da parte da *sociedade* que apresenta a negatividade), angolanos e mestiços (embora também estes com uma tendência para a negatividade por parte da *sociedade*), o mesmo não acontecendo em relação aos alunos de etnia gana para os quais todos os grupos projectam uma imagem negativa.

Quadro 20: Distribuição dos adjectivos referidos (positivos, negativos e neutros) segundo o grupo de respondentes (professores, estudantes e *sociedade*) relativamente aos grupos de alunos considerados.

Adjectivos	Professores						Estudantes						Sociedade						Total
	P		N		NT		P		N		NT		P		N		NT		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Alunos do 1º ciclo	90	7	104	8.1	2	0.1	65	5.1	67	5.2	12	0.9	62	4.8	74	5.8	11	0.9	487
Cabo-verdianos	32	2.5	38	3	3	0.2	26	2	32	2.5	9	0.7	10	0.8	46	3.6	11	0.9	207
Angolanos	24	1.9	12	1	2	0.1	19	1.5	29	2.3	9	0.7	15	1.2	45	3.5	7	0.5	162
Mestiços	38	3	60	4.7	6	0.5	21	1.6	33	2.6	11	0.9	8	0.6	35	2.7	11	0.9	223
Ciganos	19	1.5	60	4.7	4	0.3	11	0.9	46	3.6	6	0.5	4	0.3	37	2.9	11	0.9	198
Total																			1.277

Se se proceder a uma análise dos alunos divididos em dois grupos – alunos do 1º Ciclo em geral e alunos de grupos étnicos (quadro 21), – verifica-se que, da parte dos *professores*, nos dois grupos obtêm praticamente a mesma percentagem de adjectivos negativos (21.4% e 21.5%). Contudo, é entre os *estudantes* que a bipolarização positivo/negativo é menos acentuada (21.3% para 13.8%) no que diz respeito aos alunos do 1º Ciclo, apresentando *professores* e *sociedade* diferenças percentuais significativas realçando a sua negatividade.

O mesmo não acontece em relação aos alunos de grupos étnicos. Com efeito, estes são vistos pelos três grupos de respondentes como possuindo atributos marcadamente negativos,

onde a diferença positivo/negativo é relativamente mais diluída, na opinião dos *professores* (14.3% para 21.5%). Os *estudantes* marcam nitidamente a diferença (9.8% para 17.7%). A *sociedade* parece quase esquecê-los na sua positividade (4.7%), fazendo emergir uma imagem fortemente negativa (20.6%). Aliás, este valor percentual é o que se aproxima mais da negatividade atribuída pelos *professores* a ambos os grupos.

Quadro 21: Distribuição dos adjectivos referidos (positivos, negativos e neutros) segundo o grupo de respondentes (professores, estudantes e *sociedade*) relativamente aos 2 grupos de alunos considerados.

Adjectivos	Professores						Estudantes						Sociedade						Total
	P		N		NT		P		N		NT		P		N		NT		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Alunos do 1º ciclo	90	7.0	104	8.1	2	0.2	65	5.1	67	5.2	12	0.9	62	4.9	74	5.8	11	0.9	487
Minorias étnicas	113	8.8	170	13.3	15	1.2	77	6.0	140	11.0	35	2.7	37	2.9	163	12.8	40	3.1	790
Total																			1.277

Os adjectivos enunciados pelos três grupos de respondentes foram agrupados em 16 categorias semânticas, 6 consideradas como positivas e 10 como negativas, tendo-se procedido à reclassificação dos adjectivos neutros, que se incorporaram em categorias de proximidade semântica. A análise destas categorias (quadro 22) permitiu verificar, de novo, a forte positividade dos professores, com destaque para a opinião emitida pelos seus pares. Com efeito, estes parecem possuir de si uma auto-imagem altamente positiva, que as opiniões de *estudantes* e da *sociedade* parecem igualmente confirmar.

Quadro 22: Distribuição dos adjectivos referidos por grupo de respondentes (professores, estudantes e *sociedade*) e grupos visados, por áreas semânticas.

Respondentes		Professores						Estudantes						Sociedade					
		Professores	Alunos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	Professores	Alunos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	Professores	Alunos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos
Positivas	1	13	24	6	5	11	6	17	4	1	1	2	-	12	12	1	3	4	2
	2	28	5	-	2	3	-	15	7	4	3	4	1	15	5	2	3	-	-
	3	35	20	7	2	3	5	8	17	6	5	2	3	5	14	2	3	-	-
	4	66	16	4	7	6	3	13	14	7	3	3	1	34	19	4	6	2	-
	5	22	3	8	5	3	-	20	5	1	2	1	2	19	1	-	-	1	-
	6	6	17	6	4	8	5	21	17	8	5	10	4	8	10	-	-	2	2
	Total	170	85	31	25	34	19	94	64	27	19	22	11	93	61	9	15	9	4

Negativas	1	3	3	1	-	4	9	1	5	3	3	-	1	5	3	4	3	1	-
	2	5	16	4	1	4	3	1	3	4	4	2	4	5	8	6	2	2	1
	3	2	20	3	2	1	1	-	31	3	5	13	12	-	13	2	2	2	7
	4	13	27	3	1	11	14	14	10	3	6	3	7	18	14	8	6	11	11
	5	3	1	5	-	5	3	4	2	1	1	5	1	6	2	4	3	4	1
	6	1	1	2	3	2	2	3	-	2	-	5	3	5	6	3	5	2	1
	7	3	32	11	1	15	21	7	22	9	6	8	14	7	28	10	11	8	9
	8	8	5	10	5	13	8	6	1	9	7	6	7	4	4	18	16	14	15
	9	4	1	1	-	11	3	2	1	5	5	1	3	2	2	1	2	-	2
	10	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-
Total	43	106	40	13	66	64	41	75	39	37	43	52	55	80	56	50	44	47	

Em relação aos alunos do 1º Ciclo em geral, os três grupos pronunciam-se negativamente sobre eles, embora os *estudantes* procurem equilibrar as categorias negativas com as positivas. Este equilíbrio também o procuram os *professores* quando se referem aos alunos cabo-verdianos, distanciando-se um pouco mais os *estudantes* e, sobretudo, a *sociedade* que a 9 adjectivos incluídos nas categorias positivas contrapõe 56 nas negativas.

Relativamente aos alunos angolanos, *sociedade* (de um modo nitidamente mais entuado) e *estudantes* ressaltam a sua negatividade em oposição aos *professores* que deles têm uma imagem positiva. Também os alunos mestiços são significativamente penalizados pela negatividade da *sociedade* (9 para 44), mas *professores* e *estudantes* não discordam desta imagem. Finalmente, a *sociedade* torna a marcar fortemente a imagem negativa que tem dos alunos de etnia cigana e é em relação a estes alunos que todos os grupos parecem acentuar uma opinião mais desfavorável.

3.2 – Análise semântica

A análise realizada à categorização semântica dos adjectivos, enunciados pelos três grupos de respondentes (e onde se juntaram palavras/adjectivos com significado idêntico, de modo a fortalecer a frequência de sentido), permitiu evidenciar os estereótipos detidos por cada grupo, apresentando os resultados seguintes:

3.2.1 – Professores

Estes vêem-se como *empenhados* (20) – persistentes, envolvidos, lutadores, perseverantes, insistentes -, *trabalhadores* (18) – esforçados, incansáveis – e *interessados* (16), onde resulta uma auto-imagem marcadamente positiva. Curiosamente, só esta última categoria

também é referida pela *sociedade* (9) que os considera, em primeiro lugar, como *competentes* (14) e, em seguida, *pacientes* (7) e *responsáveis* (6) mas, igualmente, *impreparados* (6) – desinformados, desactualizados -, sendo o único grupo a referenciar uma categoria negativa. Por seu lado, os *estudantes* parecem privilegiar os aspectos afectivos dos professores que classificam como *pacientes* (9), *preocupados* (6), *atenciosos* (5), *amigos* (4), *simpáticos* (4), *compreensivos* (3), *flexíveis* (3), *carinhosos/afectuosos* (3) e *divertidos/alegres* (3).

3.3.2.2 – Alunos do 1º Ciclo

À excepção de *meigos* (10), *alegres* (7), *interessados* (13) e *curiosos* (4), com que são referidos respectivamente por *professores*, *estudantes* e *sociedade* os dois últimos, todos os outros estereótipos se pautam pela negatividade. Para os *professores*, eles são *desmotivados* (10), *imatuos* (8), *indisciplinados* (7), *desinteressados* (7) e *irrequietos* (6). Para os *estudantes* são *brincalhões* (11), *irrequietos* (10), *infantis/pequenos* (8). Para a *sociedade* são sobretudo *interessados* (13) mas igualmente *irrequietos* (10), *mal-educados* (5), *desinteressados* (5), *desmotivados* (4) e *curiosos* (4).

3.3.2.3 – Alunos cabo-verdianos

Os três grupos de respondentes assinalam a *desintegração* (21) e escolar destes alunos, advertindo os professores que eles também estão *integrados/aceites* (5) mas que são *agressivos* (5). Por seu lado, a *sociedade* acrescenta à *desintegração* (8) a *discriminação* (3), mas também o *desinteresse* (3) e a *desmotivação* (3). Contudo, para os *estudantes*, eles são *interessados* (5) e *alegres/divertidos* (5) mas também *pobres* (3), *indisciplinados/desordeiros* (3).

3.3.2.4 – Alunos angolanos

Professores e *sociedade* parecem convergir na imagem que constroem destes alunos em que a situação de desintegração se faz acompanhar do interesse dos alunos. Deste modo, os *professores* consideram-nos *interessados* (4), *desadaptados* (3) – desintegrados, desinseridos – e *integrados/aceites* (3), enquanto a *sociedade* privilegia *desintegrados* (10) – desajustados, inadaptados, deslocados -, *interessados* (5) e *desinteressados* (3). Por seu lado, os *estudantes* parecem construir uma imagem menos positiva que os dois grupos referidos anteriormente, caracterizando-os como *alegres / divertidos* (4), *problemáticos* (3), *desatentos/ desconcentrados*

), *pobres* (3) e outros cinco adjectivos de frequência muito pouco significativa por si (2 referências em cada) – *irrequietos*, *desordeiros/indisciplinados*, *desinteressados*, *brincalhões* – onde se destaca *curiosos* como sendo o único positivo.

3.2.5 – Alunos mestiços

A *sociedade* manifesta-se, em relação a estes alunos, de modo semelhante ao que fez em relação aos alunos cabo-verdianos pelo que *desintegrados* (6) – desadaptados, desinseridos, desenquadrados, inadaptados –, *desinteressados* (4), *discriminados* (3) e *desmotivados* (3) parecem repetir uma imagem coincidente quer nos adjectivos utilizados quer, praticamente, nas frequências. Por seu lado, os *estudantes* parecem «condescender» na imagem que constroem deste grupo de alunos que caracterizam de *brincalhões* (6), *infantis/pequenos* (3), *egres* (3), *simpáticos* (3) e *irrequietos* (3). Para os *professores*, estes alunos são *desconfiados* (6), *desmotivados* (6), *conflituosos* (5), *complexados* (4) e *meigos/afectivos* (4).

3.2.6 – Alunos ciganos

O *desinteresse* (19 referências no total dos três grupos) é uma característica comum feita pelos três grupos de respondentes, que não conseguem enumerar uma única característica positiva para este grupo de alunos. Deste modo, para os *professores* eles são *desinteressados* (6), *absentistas* (7), *mal-educados/desrespeitadores* (5) e *desmotivados* (5), enquanto para a *sociedade* surgem como *desinteressados* (6), *desintegrados* (6) – desadaptados, desenraizados, inadaptados –, *discriminados* (3) e *desmotivados* (3). Para os *estudantes*, eles são *agressivos* (5), *brincalhões* (5), *desinteressados/indiferentes* (5) e *infantis/pequenos* (3).

3.3 – Análise estatística

A análise de variância (MANOVA) permitiu chegar aos seguintes resultados:

- Os três grupos de respondentes atribuem, em média, mais adjectivos positivos que negativos [$F(4, 100) = 3,18; p = 0,016$]

- Relativamente aos **alunos cabo-verdianos**, os resultados são quase significativos com o grupo dos *professores* a aproximarem adjectivos positivos de negativos, os *estudantes* a distanciarem os dois tipos de adjectivos e a *sociedade* marcando claramente a negatividade.

Assim, a positividade apresenta uma diferença significativa (.008) entre o grupo de *professores* e o da *sociedade* enquanto a negatividade não é significativa.

- No que se refere aos **alunos angolanos**, os *professores* atribuem-lhes mais adjectivos positivos enquanto os *estudantes* têm uma atitude semelhante à que tiveram em relação aos alunos cabo-verdianos e a *sociedade* é mais positiva para estes do que o foi para os alunos cabo-verdianos. Assim, os adjectivos negativos apresentam-se em média semelhantes residindo a diferença na média dos positivos onde o grupo dos *professores* e o da *sociedade* se posicionam de modo oposto (.002).

- Relativamente aos **professores**, o respectivo grupo de pares revela uma auto-imagem com grande significado na positividade (.0006) enquanto o grupo dos *estudantes* se distancia desta imagem não sendo significativa a imagem negativa.

- Em relação a **professores**, alunos do 1º Ciclo em geral e alunos cabo-verdianos, os três grupos de respondentes controlam a negatividade não havendo um número de respondentes suficiente (36) para avaliar a positividade.

A análise Cluster confirma a positividade dos professores. Por outro lado, associa a negatividade dos alunos do 1º Ciclo à positividade dos alunos cabo-verdianos e à negatividade dos angolanos assim como a negatividade dos professores à positividade dos alunos do 1º Ciclo.

3.3.4 – Considerações sobre os três grupos de respondentes

Uma referência final a alguns dos respondentes dos três grupos participantes. Assim, no grupo de:

- *Professores* – Dois elementos do sexo feminino, na faixa etária dos 20 anos, exercendo funções de apoio educativo, destacam-se pela negatividade com que «presenteiam» todos os grupos a que se referem (alunos do 1º Ciclo, alunos mestiços, alunos ciganos) incluindo, uma delas, o dos professores, embora não deixem de assinalar a positividade dos seus pares (uma delas na proporção de um adjectivo negativo para quatro positivos). Uma outra professora, da mesma faixa etária mas leccionando o 3º ano de escolaridade, em relação aos mesmos grupos considera-os todos pela negativa, atribuindo-lhes o máximo de cinco adjectivos à excepção dos alunos mestiços para quem enumera quatro. Também duas outras professoras, de 50 anos de idade, optam pela negatividade com excepção de uma que atribui um adjectivo positivo a alunos cabo-verdianos e a outra que não se refere aos professores.

- *Estudantes* – Seis alunas e um aluno, entre os 18 e 19 anos, referem-se sempre aos alunos pela negativa. Duas estudantes também se pronunciam com o mesmo critério em relação aos professores, enquanto as três restantes e o aluno valorizam positivamente os professores.

- *Sociedade* – Também neste grupo a negatividade predomina em quatro respondentes do sexo feminino, embora dois deles reservem, respectivamente, uma leve e uma forte apreciação positiva para com os professores. Em contraste, uma respondente de 42 anos, com o 2º ano complementar de contabilidade, destaca-se pela positividade das suas apreciações, ainda que de frequência mínima, a professores, alunos do 1º Ciclo, alunos cabo-verdianos e alunos angolanos.

4 – Discussão dos resultados

Os *professores* constroem de si uma auto-imagem marcadamente positiva assente no empenho, trabalho e interesse; imagem que os *estudantes* reforçam, destacando o aspecto relacional com os alunos. Por seu lado, a *sociedade* procura articular a competência e a responsabilidade com a paciência, mas a impreparação/desinformação e a desactualização maculam esta auto e hetero-imagem positiva dos docentes.

Os alunos do 1º Ciclo surgem com uma imagem global de crianças interessadas, com algumas também desinteressadas e desmotivadas, mas, sobretudo, causando uma impressão de inquietude, indisciplina e má educação que atravessa os três grupos de respondentes e onde as categorias negativas, por eles enunciadas, são maioritárias.

Os alunos cabo-verdianos são essencialmente referidos como desintegrados, ressaltando alguns *professores* a sua agressividade, enquanto os *estudantes* como que descrevem um ângulo que passa pelo interesse, alegria e indisciplina. A *sociedade* acentua fortemente a negatividade motivada pela desintegração/discriminação, irreverência e desmotivação.

Os alunos angolanos são descritos como interessados e desintegrados, na opinião de *professores* e *sociedade*, recolhendo, da parte dos *estudantes*, uma imagem fortemente marcada por categorias negativas.

Os alunos mestiços parecem recolher uma opinião pouco favorável, por parte dos três grupos de respondentes, acentuando os *professores* a sua personalidade, os *estudantes* os aspectos relacionais e a *sociedade* a sua desintegração, discriminação, desinteresse e desmotivação.

Por último, os alunos ciganos são os mais penalizados pela negatividade onde o desinteresse, a desmotivação e a sua maneira de ser surgem, na opinião dos três grupos de respondentes, como as responsáveis por esta imagem.

«Curiosa» é a utilização de determinados adjectivos, pelos três grupos de respondentes, relativamente aos alunos pertencentes aos diferentes grupos étnicos em análise, apesar de se reconhecer a diminuta frequência com que são referidos.

Alunos cabo-verdianos - Revoltados e excluídos são assinalados pelos *professores*, enquanto os *estudantes* referem *anti-sociais* e *ignorados* e a *sociedade* *complexados, estigmatizados, violentos, brigões e perigosos*.

Alunos angolanos - Abandonados e excluídos são referenciados pelos *professores* que, contudo, os envolvem em adjectivos maioritariamente positivos onde se incluem *trabalhadores, estudiosos, meigos, sensíveis, ternurentos, moldáveis, fáceis*. Por sua vez, são entre os respondentes *estudantes* que surgem as referências a *negros, violentos, desconfiados* mas também *inteligentes*, enquanto a *sociedade* volta a utilizar *estigmatizados, violentos, brigões, difíceis e perigosos*.

Alunos mestiços - Violentos, orgulhosos e intolerantes são referências feitas por *professores*, enquanto os *estudantes* se lhes dirigem como *chorões, mimados, conflituosos, autoritários e insultuosos* e, por sua vez, a *sociedade* utiliza os adjectivos *pobres, dependentes, incultos, conflituosos, inquietos, violentos e maus*.

Alunos ciganos - Irreverentes, inquietos, selectivos e sujos são enunciados por *professores*, enquanto os *estudantes* também os definem como *irreverentes* acrescentando *autoritários, maus, inimigos, perigosos, rebeldes, faladores e chorões*. *Dependentes, pobres e reprimidos* expressam a opinião do grupo *sociedade*.

Se se compararem estes adjectivos com outros de igual frequência enunciados para os alunos do 1º Ciclo em geral, encontram-se para estes últimos atributos positivos que, na sua globalidade, parecem estar reservados só a estes alunos (pelo menos entre as categorias com frequência mais alta). Refira-se, por exemplo, *felizes, lindos, maravilhosos, sinceros, amados, dinâmicos, educados, inocentes* (por parte dos *professores*), *alegres, amigos, precoces, sedentos, espontâneos, extrovertidos* (por parte dos *estudantes*), *estudiosos, espertos, questionadores, atentos, trabalhadores, informados* (por parte da *sociedade*).

- Discussão dos resultados do Estudo 2 e do Estudo Complementar

Contrariando o favorecimento pela positiva que as professoras das três classes faziam os seus alunos lusos, o grupo de respondentes *professoras* apresenta uma imagem dos alunos do 1º Ciclo desfavorecida, marcada mesmo pela negatividade (90 positivos para 104 negativos).

Contudo, quando se comparam os dados relativos a estes alunos com os atribuídos aos grupos étnicos na globalidade, verifica-se uma diferença maior entre o número total de atributos positivos e negativos enunciados para os dois grupos. Assim, a diferença entre adjectivos positivos e negativos, em valores brutos, é mais significativa para os grupos étnicos (113 P para 70 N) pelo que, em valores percentuais, se verifica uma diferença maior entre a positividade e negatividade dos dois grupos. Ou seja, enquanto a diferença para os alunos do 1º Ciclo varia entre 7% e 8.1%, esta distância alarga-se em relação à globalidade dos alunos pertencentes a grupos étnicos (8.8% para 13.3%).

Os resultados globais relativos ao grupo *professoras* parecem, deste modo, confirmar a opinião das professoras das três classes relativamente a alunos lusos e não lusos, no final do 4º ano de escolaridade: os valores percentuais aproximam-se na negatividade (21.4 e 21.5 para 15.7 e 16.7) e distanciam-se na positividade (18.5 e 14.3 para 46.5 e 20.1). Contudo, o grupo *professoras* não marca tão significativamente a distância entre alunos na positividade (18.5 para 20.3) como o fazem as professoras das três classes (46.5 para 20.1).

Estes resultados parecem confirmar a tendência dos professores em distinguirem os dois grupos de alunos, controlando a negatividade e ressaltando a positividade pela atribuição de maior número de adjectivos positivos aos alunos lusos.

Uma análise por grupo étnico mostra que as professoras das três classes parecem ver-se confirmadas pelos seus pares a opinião que tinham desses grupos. Com efeito, no 4º ano, as três professoras confirmavam as hipóteses do 2º ano. Ou seja, enquanto no 2º ano não deixaram claramente transparecer os seus estereótipos, no final do 4º ano não têm medo de os confirmar porque, de algum modo, eles são confirmados pela «razão». Daí que: os alunos lusos sejam com muito mais atributos positivos do que se esperaria; os alunos angolanos também alcancem mais atributos positivos do que o esperado, surgindo muito valorizados, mais até que mestiços; os alunos cabo-verdianos alcancem menos atributos positivos e mais negativos. Por ora, os alunos de etnia cigana são os que recebem maior número de atributos negativos; os alunos angolanos continuam a ser valorizados mas contrariando a opinião expressa no 4º ano e

reforçando a do 2º ano; os alunos cabo-verdianos têm uma tendência para surgirem desvalorizados.

Uma análise dos atributos com maior frequência utilizados quer pelas três professoras quer pelo grupo *professores* apresenta os alunos lusos classificados pelas três professoras como essencialmente *sociáveis* (19), *trabalhadores* (16), *meigos* (15), *atentos* (12) e *educados* (11), mas também *conversadores*, *distraídos* e *lentos*. Por sua vez, o grupo *professores* reforça *meigos* mas considera-os igualmente *desmotivados*, *imaturos*, *indisciplinados*, *desinteressados* e *irrequietos*.

Os alunos cabo-verdianos são referenciados como *sociáveis* (8), *meigos* (8) e *trabalhadores* (4), *inseguros* (4), *dependentes* (4), *desatentos* (4), *preguiçosos* (4), *implicativos* (4), *agressivos* (4). Este último atributo é o único que o grupo *professores* reforça, acrescentando referências à sua desintegração e aceitação.

Por outro lado, nos alunos angolanos são destacados os atributos *meigos* (3) e *sociáveis* (3), enquanto o grupo *professores* acentua *interessados*, *desadaptados*, *integrados/aceites*.

Os alunos mestiços são referidos como *trabalhadores* (4) e *meigos* (3), apresentando o grupo *professores* uma imagem completamente diferente onde *desconfiados*, *desmotivados*, *conflituosos* e *complexados* predominam a par de *meigos/afectivos*.

Os alunos de etnia cigana, referidos como *faltosos* (3), *desinteressados* (2), *preguiçosos* (2) e *agressivos* (2), não vêem alterada a sua imagem pelo grupo *professores*, uma vez que estes reforçam os atributos enunciados pelas professoras das três classes.

A enumeração destes dados parece ressaltar não só o controle voluntário de estereótipos e preconceitos que é feito pelas três professoras em relação aos seus alunos de grupos étnicos, como também a existência de um estereótipo social relativamente aos mesmos grupos.

Na verdade, as docentes, ao controlarem a negatividade não falando nela e ao atribuírem maior positividade aos seus alunos lusos do que se esperaria, poderão estar, de algum modo, a agir de acordo com o enunciado por Brewer e Crano (1994): não querem ser socialmente consideradas como preconceituosas, ou melhor, não querem, de modo nenhum, deixar passar uma imagem de preconceito para a investigadora, para o seu contexto de trabalho. Neste sentido, surge como reforço a referência abertamente negativa que uma das docentes, que recebeu um dos alunos de etnia cigana retido no 2º ano de escolaridade, faz ao verbalizar a discriminação que a «outra» fez e as conseqüentes implicações no sucesso escolar desse aluno. Não era ela quem estava em questão – até porque o aluno com ela progrediu -, mas sim uma outra docente e, curiosamente, cabo-verdiana. Em contexto escolar, no seu meio de trabalho,

estas três docentes controlam-se e o tempo acaba por vir confirmar expectativas negativas por elas detidas em relação a determinados alunos. Contudo, quando o grupo *professores* se pronuncia não receia verbalizar o que pensa, mas não está em contexto escolar. No entanto, os adjectivos enunciados pelos dois grupos não se apresentam assim tão diferentes, como diferentes não se apresentam os adjectivos utilizados por *estudantes* universitários e *sociedade*. As conotações são as mesmas, ou seja, são reveladoras de uma generalização de características e comportamentos a todo um grupo a que se associa um conteúdo emotivo negativo (Tajfel, 1982), que penaliza fortemente os alunos de ascendência africana e de etnia cigana. Estes acabam por funcionar como *bodes expiatórios*, porque filhos daqueles a quem já se acentuou as diferenças e as expectativas negativas. Ou seja, o *estereótipo social* está presente porque se minimizam as diferenças entre membros de um mesmo grupo associando-se, igualmente, estereótipos negativos amplamente difundidos (Tajfel, 1982).

Preocupante não deixa de ser, também, as referências emitidas pelo grupo *estudantes*, colegas educativos e futuros professores, não só pelo distanciamento que revelam, como pelos estereótipos e preconceitos que verbalizam, em relação aos alunos pertencentes a grupos étnicos.

- Estudo 3

3.1 – Metodologia

Objectivo: Conhecer a opinião dos alunos das três classes multiculturais em análise sobre as suas professoras.

3.1.1 – Sujeitos

Alunos das três classes em estudo, à excepção de LC (luso) e AN (cigano), na Classe A, FD (mestiço), na Classe B; ou seja, 24 alunos lusos, 15 cabo-verdianos, 3 angolanos, 3 mestiços e 2 de etnia cigana, no conjunto das três classes (quadro 23).

Quadro 23: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.

Classes	Alunos										Total	
	Lusos		Cabo-Verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
A	2	16.67	6	50.00	0	0.00	2	16.67	2	16.67	12	100.00
B	3	20.00	8	53.30	1	6.67	2	13.33	1	6.67	15	100.00
C	20	86.95	1	4.34	2	8.69	0	0.00	0	0.00	23	100.00
Total	25	50.00	15	30.00	3	6.00	4	8.00	3	6.00	50	100.00

O aluno de etnia cigana da Classe B (JF) foi o único que não redigiu qualquer palavra ou frase, na folha que lhe foi distribuída.

5.1.2 – Instrumentos e materiais

Na realização da composição *A minha professora* os alunos utilizaram uma folha de papel branco de formato A4 e diverso material de escrita: lápis, lápis de cores e canetas ponta de feltro.

5.1.3 – Procedimentos

Foi solicitado, pela investigadora, aos alunos de cada uma das três classes que redigissem uma composição subordinada ao tema *A minha professora*, depois de, previamente, se ter feito uma avaliação sumária de produções escritas dos mesmos alunos para verificar o seu grau de consecução. Praticamente todos os alunos ilustraram a sua composição, embora não lhes tivesse sido pedida essa actividade. Os alunos de cada classe elaboraram o seu texto em situação de aula, mas não estando presente a respectiva docente (conforme acordado anteriormente), pelo que toda a actividade se organizou e realizou entre investigadora e alunos.

Para além do levantamento de adjectivos e do seu tratamento (com uma metodologia já, anteriormente, descrita no Estudo Complementar e que incluiu, também, a participação dos dois juízes externos), estas composições foram, ainda, objecto de uma análise de conteúdo, cujos indicadores emergiram das proposições sintagmáticas obtidas, registadas com o respectivo grau de frequência. Estas foram organizadas por itens, com base quer na proposta apresentada por Albano Estrela (1984; 261-266) quer utilizando um procedimento por *milha* (Bardin, 1979; 119). Quando o mesmo indicador ou outros de sentido próximo se repetiam, quer numa mesma composição quer noutras, optou-se pelo registo da frequência com que era referido, na coluna correspondente ao aluno que a produzira. Procurou-se construir um conjunto de categorias que se excluíssem mutuamente, que fossem homogéneas, pertinentes e produtivas, aplicando princípios de objectividade e fidelidade (Bardin, 1979; 120).

Assim, procedeu-se a uma análise de conteúdo, a uma análise semântica dos adjectivos utilizados e, por fim, a uma análise estatística dos mesmos.

– Análise dos resultados

1 – Análise de conteúdo por classe

1.1 - Classe A

Os alunos da Classe A referem-se à sua professora como sendo (quadro 24): consciente dos objectivos a atingir, porque ensina a matéria (1); sensível às necessidades dos alunos, porque ajuda (1); autoritária, porque pune fisicamente (2) e mantém a ordem acima de tudo (8); compreensiva e amigável na relação pedagógica, porque respeita e trata os alunos gentilmente (3) e procura amizade e confiança mútua (23); vaidosa, porque veste bem (1).

Quadro 24: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições da Classe A segundo o grupo étnico.

Classe A		Grupos étnicos				Total	
Categorias	Subcategorias	Cabo-verdianos	Lusos	Mestiços	Cigano	Subcategoria	Categoria
Consciente dos objectivos a atingir	Ensinando a matéria		1			1	1
Sensível às necessidades dos alunos	Ajudando			1		1	1
Autoritária	Punindo fisicamente	2				2	10
	Mantendo a ordem acima de tudo	5	1	2		8	
Compreensiva e amigável na relação pedagógica	Respeitando e tratando os alunos gentilmente	2	1			3	26
	Procurando amizade e confiança mútua	14	1	6	2	23	
Vaidosa	Vestindo bem				1	1	1
Total		23	4	9	3	39	39

As categorias *autoritária*, *compreensiva e amigável na relação pedagógica* são as únicas que englobam duas subcategorias. Também são elas que recolhem um maior número de indicadores enunciados pelos alunos (36). Assim, todos os alunos são unânimes ao afirmarem que a sua professora é compreensiva e amigável na relação pedagógica, sobretudo porque procura amizade e confiança mútua (23), mas também respeita e trata os alunos gentilmente (3). São os alunos de ascendência cabo-verdiana os que se manifestam nesta categoria (16), seguindo-se-lhes os mestiços (6) e os lusos e ciganos (ambos com 2). Nos indicadores que utilizam, os alunos estabelecem graduações no modo como classificam a sua professora, pelo que as declarações produzidas vão desde a afirmação de que é «muito boa» ou «às vezes nas aulas é muito boazinha» até «não é má», passando, igualmente, por «é boa» e «às vezes é boa».

Enquanto para a aluna de etnia cigana (OR), a professora «é boazinha» e afirma gostar dela, o aluno luso DJ diz unicamente que ela «é muito boazinha» e um seu colega cabo-verdiano (EM) também expressa o seu agrado por ela. Os alunos IO (cabo-verdiana) e AS (mestiça) são os que enunciam maior número de indicadores nesta categoria (4 cada um). IO afirma e reafirma que a sua professora «é boa», «é boazinha» e diz gostar muito dela. Contudo, apesar de compreensiva e amigável na relação pedagógica, a professora é também, na opinião de alguns alunos, *autoritária* porque mantém a ordem acima de tudo (8) e pune fisicamente (2). À excepção da aluna de etnia cigana (OR), que não se pronuncia nesta categoria, os restantes grupos referem-se à preocupação da professora em manter a ordem acima de tudo. Afirmam os alunos cabo-verdianos que a sua professora «é má de vez em quando», «ralha», «quando fazemos barulho ela fica zangada» e «quando TA e DJ conversam... grita com os dois meninos». Da mesma opinião são os alunos DJ (luso), AS e TA (mestiços). Mas a professora também pune fisicamente, como afirmam os alunos cabo-verdianos SI e MW: «Bate quando os alunos fazem porcarias», «nos bate porque a gente fazemos barulhos» e «bate com força».

Para além de compreensiva, amigável e autoritária, a professora é igualmente *vaidosa* (1), na opinião da aluna cigana OR, porque «veste bem». Na opinião do aluno luso DJ, a sua professora está *consciente dos objectivos a atingir*, porque «ensina muitas coisas». Finalmente, é *sensível às necessidades dos alunos*, porque ajuda, como afirma TA (mestiço): «eu às vezes faço os trabalhos mal e a minha professora dá para a mão e diz como é».

Assim, os alunos que emitem maior número de opiniões sobre a sua professora são os cabo-verdianos (23), seguindo-se-lhes os mestiços (9), o luso (4) e a aluna de etnia cigana (3), num total de 39 indicadores. Os alunos cabo-verdianos caracterizam a sua professora como essencialmente compreensiva e amigável na relação pedagógica (16), mas também mantendo a ordem e punindo fisicamente (7). Os alunos mestiços salientam a compreensão e amizade da sua professora na relação pedagógica (6), a sua autoridade (2), mas também a sua sensibilidade às necessidades dos alunos (1). Para o único aluno luso respondente, a sua professora procura amizade e confiança mútua, respeita e trata gentilmente os alunos, mantém a ordem acima de tudo (1) e ensina a matéria (1). Finalmente, a aluna de etnia cigana destaca a compreensão e amizade da sua professora (2) e, igualmente, o facto desta se vestir bem (1). Refira-se, ainda, a alusão de SI (cabo-verdiana) a não gostar de fazer barulho «mas já estou habituada com barulho de criança bebé» e, conseqüentemente, estar habituada a barulho. Cinco alunos (IO e JC cabo-verdianos, DJ luso, AS mestiça e OR cigana) referem-se ao aspecto físico da sua professora, salientando quer o que esta veste (através de uma descrição, como é o caso de IO) quer

encionando características físicas: cabelo (JC, DJ, OR), olhos (AS), configuração corporal - «nagrinha», «alta» - (AS). JC, AS e OR afirmam mesmo que a sua professora «é bonita». AS afirma, ainda, que «a nossa professora é uma princesa como a princesa mais bela do mundo». Curiosa é também a referência de MW (cabo-verdiano) ao facto de a professora lhes ralhar porque «é a professora». Por seu lado, DJ (lusó) refere que a professora «traz cromos para vender a 20\$00 e a gente compra alguns ela traz pouquinho». Este facto parece ser do agrado do aluno que lamenta, assim, que os cromos sejam em número reduzido.

Os indicadores enunciados pelos alunos parecem transmitir, preferencialmente, a imagem de uma professora que: «ensina muitas coisas», é vaidosa, boa, amiga, amada pelos alunos, porta-se bem, não ralha nem se zanga e chama-os à atenção. Contudo, também se zanga, grita, ralha e é má.

2.1.2 - Classe B

Os alunos da Classe B referem-se à sua professora como sendo (quadro 25): consciente dos objectivos a atingir (8), porque ensina a matéria (3), organiza a aprendizagem (2) e assegura o sucesso escolar (3); sensível às necessidades dos alunos, porque ajuda (2); boa organizadora da aprendizagem (4), porque organiza actividades (2) e trabalhos extra-aula (2); autoritária (6), porque mantém a ordem acima de tudo (3) e pune fisicamente (3); não autoritária, porque evita castigos físicos (4); permissiva (7), porque tolera os atrasos (2) e cria um clima de à-vontade; compreensiva e amigável na relação pedagógica, porque procura amizade e confiança mútua (3); não compreensiva e não amigável na relação pedagógica (5), porque não tem a amizade e a confiança dos alunos (4) e não respeita nem trata os alunos gentilmente (1).

Quadro 25: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições da Classe B segundo o grupo étnico.

Classe B		Grupos étnicos				Total	
Categorias	Subcategorias	Cabo-verdianos	Lusos	Angolanos	Mestiços	Subcategoria	Categoria
Consciente dos objectivos a atingir	Ensinando a matéria				3	3	8
	Organizando a aprendizagem		2			2	
	Assegurando o sucesso escolar	1	1		1	3	
Sensível à necessidade dos alunos	Ajudando			2		2	2
Boa organizadora da aprendizagem	Organizando actividades fora da escola	1	1			2	4
	Organizando trabalhos extra-aula	1	1			2	

Autoritária	Mantendo a ordem acima de tudo	1	2			3	
	Punindo fisicamente	3				3	6
Não autoritária	Evitando os castigos físicos	4				4	4
Permissiva	Tolerando os atrasos	2				2	
	Criando um clima de à-vontade	5				5	7
Compreensiva e amigável na relação pedagógica	Procurando amizade e confiança mútua	17	10	1	3	31	31
Não compreensiva e não amigável na relação pedagógica	Sem a amizade e confiança dos alunos	4				4	
	Não respeitando nem tratando os alunos gentilmente		1			1	5
Total		39	18	3	7	67	67

A categoria *consciente dos objectivos a atingir* é a que engloba um maior número de subcategorias (3), seguindo-se-lhe *boa organizadora da aprendizagem, autoritária, permissiva e não compreensiva e não amigável na relação pedagógica*, com duas cada uma e as restantes com uma. Por sua vez, a categoria *compreensiva e amigável na relação pedagógica* é a que recolhe maior número de indicadores (31), afirmando os alunos, à excepção de NF e LM (ambos cabo-verdianos), que a sua professora procura a amizade e a confiança mútua. São os alunos cabo-verdianos os que se referem com maior frequência a este aspecto (17), seguindo-se-lhes os lusos (10), a aluna mestiça (3) e o aluno angolano (1). Nos indicadores que enunciam, para se referirem à relação pedagógica da sua professora, os alunos afirmam que: gostam muito dela (10) ou simplesmente gostam dela (4), «é muito boazinha» (7), «os meninos gostam dela» (afirma MJ, cabo-verdiano), gostariam que a professora fosse sua irmã (2). RT (mestiça) refere, ainda, que adora a sua professora, enquanto AS (cabo-verdiana) afirma que «a minha professora não é má», MC (cabo-verdiana) diz que ela «é muito simpática», FR (cabo-verdiano) que ela é a sua «melhor amiga da escola» e afirma que vai ser sempre amigo da sua professora. Por seu lado, AM (luso) refere que a professora «às vezes vem um bocadinho mais tarde mas nós esperamos por ela» e JA (cabo-verdiano) confessa que a sua professora gosta muito de si.

O segundo aspecto que é destacado pelos alunos, relativamente à sua professora, é a consciência que esta tem dos objectivos a atingir (8) e que se traduz em ensinar a matéria (3), organizar a aprendizagem (2) e assegurar o sucesso escolar (3). A aluna mestiça RT é a que produz maior número de frequências nesta categoria (4), referindo-se quer ao que a professora ensina (ler, escrever, desenhar, sinais da matemática), no que é a única, quer à importância desse saber para o seu sucesso escolar e o dos seus colegas: «um dia nos passamos de classe porque sabemos tudo». Também o aluno luso AM se refere ao sucesso escolar assim como JC (cabo-verdiana).

Em seguida, os alunos consideram a sua professora como *permissiva*, porque cria um clima de à-vontade (5) e tolera os atrasos (2). Contudo, os alunos cabo-verdianos são os únicos a pronunciar-se nesta categoria. Referem JC e MC que quando chegam atrasados «ela me deixa entrar na sala». MC refere, ainda, que «a minha professora brinca muito comigo no ginásio e dentro da sala de aula» e que «quando digo à minha linda professora se podemos ir para o recreio ela me deixa ir». Este último indicador é também referenciado por MJ. Por último, FR (cabo-verdiano) afirma que «às vezes eu peço se podemos ir fazer ginástica e ela deixa ir fazer ginástica» e «às vezes quando eu não estou a fazer nada ela me deixa fazer um desenho». No entanto, a professora também é referenciada como *autoritária* por alunos cabo-verdianos e lusos, num total de 6 frequências. Assim, enquanto os dois alunos lusos (AM e MA) afirmam que a sua professora é autoritária porque «às vezes ralha um bocadinho» e a aluna cabo-verdiana MC confirma - «ralha comigo» -, já no que se refere à punição física são unicamente três alunos cabo-verdianos (NF, FR e LM) que o referem. Por isso, enquanto NF afirma que a sua professora «bate a muitas pessoas desta sala», FR e LM referem que a sua professora lhes bate, acrescentando FR que isso só acontece «quando eu faço coisas que ela não gosta». Em oposição à autoridade, dois alunos cabo-verdianos referenciam a sua professora como *não a autoridade*, num total de 4 referências. Afirma MC que, quando tem «uma ficha ou qualquer coisa errada, ela não me bate». Contudo, NF, que se referira à sua professora como batendo a alguns seus colegas, acrescenta que a mesma nunca lhe bateu. A categoria *não compreensiva e não amigável relação pedagógica* recolhe 5 frequências, emitidas por três alunos cabo-verdianos (AS, NF e LM) e por uma aluna lusa (PA), divididas pela subcategoria *sem amizade e confiança dos alunos* (4) e *não respeitando nem tratando os alunos gentilmente* (1). Assim, afirma AS que «ela não gosta da professora»; enquanto este último confirma, afirmando que «ela é má» e que não gosta muito dela, sendo apoiado nesta sua última afirmação por NF. Por sua vez, a aluna PA refere que a sua professora «às vezes grita mas não é» consigo.

Boa organizadora da aprendizagem recolhe 4 referências, à semelhança de não autoritária. Assim, enquanto FR (cabo-verdiano) e AM (luso) se referem ao facto da professora organizar actividades fora da escola - «eu gosto de ir aos passeios com os colegas e com ela», enquanto LM (cabo-verdiano) e PA (luso) referenciam os trabalhos extra-aula que a professora igualmente organiza - «a minha professora dá-me trabalhos de casa». Finalmente, o aluno angolano RI refere-se à sua professora como sendo *sensível às necessidades dos alunos*, porque o tem ajudado a fazer contas e a escrever textos.

Os alunos que emitem maior número de opiniões sobre a sua professora são os cabo-verdianos (39), seguindo-se-lhes os lusos (18); a aluna mestiça (7) e o angolano (3). Enquanto os alunos cabo-verdianos apresentam indicadores para todas as categorias construídas, à excepção de sensível às necessidades dos alunos, os lusos focalizam a sua opinião na referência à consciência dos objectivos a atingir, na boa organização da aprendizagem, na autoridade, no relacionamento pouco gentil e, sobretudo, na compreensão e amizade na relação pedagógica. Por sua vez, a aluna mestiça referencia o ensino da matéria, o sucesso escolar e a amizade e confiança mútua, enquanto o aluno angolano se detém na ajuda e na procura de amizade e confiança mútua. Assinale-se, ainda, o facto de parecer existir uma dificuldade de relacionamento entre a professora e alguns alunos da classe. Com efeito, as referências a esta situação parecem não só abranger alunos não identificados como também dirigir-se claramente a LM (cabo-verdiano), não só através de referências de uma sua colega como de afirmações do próprio. Saliente-se, igualmente, o facto de três alunos (JC e MJ, cabo-verdianos, e RT, mestiça) enumerarem o nome próprio da sua professora, quando se lhe referem. Quatro alunos cabo-verdianos (AS, FR, LM e JA) mencionam que a sua professora é bonita, enquanto MC (cabo-verdiana) afirma que é «muito linda» e acrescenta que «teve umas filhas também muito lindas como ela». Também RT (mestiça) faz referência às filhas da professora mencionando o nome das mesmas. Assinale-se, ainda, o facto de FR (cabo-verdiano) referir que «quando chegam as férias eu quando vou para casa fico muito triste». Curiosa é, igualmente, a comparação que RT (mestiça) estabelece entre a sua professora e a sua mãe, afirmando que «ela é boazinha como a minha mãe». O aluno de etnia cigana JF não escreveu qualquer palavra na folha que lhe foi distribuída e mesmo convidado a fazê-lo limitou-se a desenhar a sua professora no centro da mesma folha.

Os indicadores enunciados pelos alunos parecem apresentar uma professora que: ensina, dá fichas de trabalho, ajuda os alunos na sua aprendizagem, organiza passeios, manda trabalhos de casa, ralha, grita, bate a alguns, mas tolera os atrasos, brinca com os alunos, é amada pela maioria recolhendo, também, o desagrado de alguns.

5.2.1.3 - Classe C

Os alunos da Classe C referem-se à sua professora como sendo (quadro 26): consciente dos objectivos a atingir (10), porque ensina a matéria (7) e assegura o sucesso escolar (3); sensível às necessidades dos alunos, porque os ajuda (1); boa organizadora da aprendizagem (6),

porque utiliza o jogo (2), organiza diferentes actividades dentro (1) e fora da aula (2) e respeita o ritmo de aprendizagem (1); responsável e cumpridora, porque cumpre os seus deveres (1); autoritária (32), porque mantém a ordem acima de tudo (5) e dá punições de carácter escolar (1) e físico (6); permissiva, porque cria um clima de à-vontade (30); compreensiva e amigável na relação pedagógica, porque procura amizade e confiança mútua (43). A categoria *boa organizadora da aprendizagem* engloba quatro subcategorias, seguindo-se-lhe *autoritária* com seis, *consciente dos objectivos a atingir* com duas e as restantes com uma. A categoria que colhe maior frequência é *compreensiva e amigável na relação pedagógica* (43), seguida de *autoritária* (32), *permissiva* (30), *consciente dos objectivos a atingir* (10), *boa organizadora da aprendizagem* (6), *sensível às necessidades dos alunos* (1) e *responsável e cumpridora* (1).

Quadro 26: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições da Classe C segundo o grupo étnico.

Classe C		Grupos étnicos			Total	
Categorias	Subcategorias	Lusos	Angolanos	Cabo-verdianos	Subcategoria	Categoria
Boa organizadora da aprendizagem	Utilizando o jogo	2			2	6
	Organizando diferentes actividades na aula	1			1	
	Organizando actividades fora da escola			2	2	
	Respeitando o ritmo de aprendizagem	1			1	
Consciente dos objectivos a atingir	Ensinando a matéria	6	1		7	10
	Assegurando o sucesso escolar	2	1		3	
Permissiva	Criando um clima de à-vontade	29	1		30	30
Sensível à necessidade dos alunos	Ajudando	1			1	1
Responsável e cumpridora	Cumprindo os seus deveres	1			1	1
Compreensiva e amigável na relação pedagógica	Procurando amizade e confiança mútua	41	2		43	43
Autoritária	Mantendo a ordem acima de tudo	5			5	32
	Dando punições de carácter escolar	19	1	1	21	
	Punindo fisicamente	6			6	
Total						

Os alunos lusos produzem quase a totalidade das opiniões emitidas (114), enquanto os angolanos só o fazem por seis vezes e o aluno cabo-verdiano por três. A única categoria que recolhe a opinião dos alunos pertencentes aos três grupos étnicos representados na classe é *autoritária*, na subcategoria *dando punições de carácter escolar*. Nas categorias *compreensiva e amigável na relação pedagógica*, *permissiva* e *consciente dos objectivos a atingir* recolhe-se a

opinião dos alunos lusos e dos dois angolanos. A subcategoria *organizando actividades fora da escola* (categoria *boa organizadora da aprendizagem*) só é enunciada pelo aluno cabo-verdiano.

Assim, os alunos destacam na sua professora a relação pedagógica e, sobretudo, o facto desta procurar a amizade e confiança mútua. Nos indicadores que utilizam, os alunos não só manifestam a sua relação afectiva com a sua professora - «gosto muito da minha professora», «adoro a minha professora», «é muito fofinha», «se a professora não ficar no 3º ano não fico na escola» -, como também referem o afecto que esta lhes dedica - «é muito nossa amiga», «gosta de crianças» - e atribuem-lhe qualidades - «simpática», «inteligente», «carinhosa», «amorosa», «bondosa». Outro aspecto destacado pela classe é o autoritarismo da sua professora, que se manifesta essencialmente nas punições de carácter escolar, mas também na punição física e na manutenção da ordem acima de tudo. As punições de carácter escolar vão desde o castigo (não especificado) à proibição de ir ao recreio e ao acto de rasgar a folha (deduz-se com o trabalho do aluno). Contudo, os alunos frisam que a sua professora só os põe de castigo depois de ter chamado à atenção três vezes. As punições físicas são identificadas com «sapatada» e «mata-moscas no rabiote», frisando uma aluna que a professora «é muito amiga de bater». Curiosa é a maneira como os alunos se referem ao modo como a sua professora mantém a ordem: «ralha», «fica firme» e «mós baixamos a cabeça». No entanto, também é permissiva, uma vez que cria um clima de à-vontade, traduzido nas idas ao recreio, na leitura de livros, em situações de jogo com a professora, na desculpa por avarias feitas e no estudo das plantas.

Por o outro lado, parece ser uma professora consciente dos objectivos a atingir porque: «ensina muitas coisas»; «fica triste», «quando vê a nossa letra feia» e «quando damos erros»; «dá um bombom quando nós sabemos as tabuadas». Também, segundo os alunos, é uma boa organizadora da aprendizagem, ensinando «com brincadeiras», organizando diferentes actividades na aula - «ela fez a Área da Leitura e mais áreas» -, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos - «sempre dava tempo para tudo» - e organizando igualmente actividades fora da escola - «fomos a uma exposição e lá eu vi muitas coisas». Finalmente, uma referência à ajuda que a professora presta na aprendizagem dos alunos e ao facto de se preocupar em cumprir os seus deveres, não só em relação ao ensino/aprendizagem como também às atitudes e comportamentos a desenvolver nos alunos.

Deste modo, são praticamente só as opiniões dos alunos lusos que permitem construir o quadro definidor da professora desta classe, o que não será de estranhar na medida em que constituem a grande maioria de alunos da mesma. No entanto, talvez se pudesse esperar mais opiniões dos dois alunos angolanos e do aluno cabo-verdiano.

As seis opiniões emitidas pelos alunos angolanos situam-se na referência ao ensino da leitura, ao facto da professora ficar triste com os erros que os alunos dão, com a licença para ler livros, com as proibições de ir ao recreio quando se portam mal, com a participação da professora nos jogos, incluindo uma corda que esta «fez» para todos saltarem. Por seu lado, o aluno cabo-verdiano só se refere às actividades que a sua professora organiza fora da escola e, concretamente, a uma exposição que visitaram, e às punições de carácter escolar dadas pela mesma - «quando nós portamo-nos mal não vamos ao recreio».

Saliente-se, ainda, o facto de vários alunos (JP, AD, AN, SF, SB, RP, VB – todos lusos) referirem quer à descrição física da professora – olhos, cabelo, lábios «muito vermelhinhos», olhos, altura, sapatos com salto baixo, bata, mala, brinco, como ainda ao pormenor de «um relógiozinho pequenino no pulso» -, quer a um acidente sofrido pela mesma: «um dia a professora deu-lhe uma coisa e desmaiou e partiu o pé e foi ao hospital e puseram gesso e agora está a fazer tratamentos» (TM – luso). Por este facto, «a professora anda de muletas» (NS – angolano); «por isso não pode andar depressa» (BD – luso), o que é também referenciado por JP (luso) e RP (luso), afirmando este último que «um dia a professora torceu o pé então puseram gesso». Este acontecimento parece, aliás, ter impressionado a classe e favorecido um clima de solidariedade que leva EM (luso) a referir que «às vezes caía a muleta da professora e nós íamos lá buscá-la».

A referência feita por alguns alunos ao carácter autoritário e punitivo da professora surge, por vezes, justificado por alguns alunos: «às vezes quando portamo-nos mal não vamos ao recreio mas isso é para nosso bem» (PF – luso); «a Senhora professora às vezes dá umas patadas até são para o nosso bem» (EM – luso). Afirma, ainda, LC (angolana) que «quando a professora F... sai para ir conversar com a senhora Directora vem e nos encontra a fazer barulho e ela fica triste», o que é confirmado pelo seu par também angolano NS. Refira-se, igualmente, o facto de LC afirmar que a professora «ensina coisas lindas e maravilhosas». Sete alunos (AM, AN, SF, SB, VB – lusos, LC – angolana, NM – cabo-verdiano) referem-se à sua professora mencionando o nome próprio da mesma.

Os indicadores enunciados pelos alunos parecem permitir afirmar que a professora da Classe C: ensina com brincadeiras, organiza centros de interesse na aula, dá tempo aos alunos para fazerem os seus trabalhos, leva os mesmos a visitar exposições, ensina muitas coisas, fica triste quando os seus alunos não fazem os trabalhos bem feitos, é permissiva, ajuda-os, impõe regras de limpeza, é amiga, mas também ralha, castiga e bate.

5.2.2 – Análise de conteúdo no conjunto das três classes

A análise das composições produzidas pelos alunos das três classes permitiu construir 10 categorias e 21 subcategorias, num total de 229 indicadores (quadro 27). A categoria *compreensiva e amigável na relação pedagógica* foi a que recolheu um maior número de frequências (100), sobretudo na subcategoria *procurando amizade e confiança mútua* (97). Seguem-se-lhe *autoritária* (48), *permissiva* (37), *consciente dos objectivos a atingir* (19), *boa organizadora da aprendizagem* (10), *não compreensiva e não amigável na relação pedagógica* (5), *sensível às necessidades dos alunos e não autoritária* (4 referências cada uma), *vaidosa e responsável e cumpridora* (1 frequência em cada). Pode-se, assim, delinear um perfil de professor em que a relação pedagógica se assume como fundamental e onde as categorias negativas resultam como contraponto às positivas, que são enaltecidas.

Quadro 27: Distribuição das categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo das composições da três classes segundo o grupo étnico.

Categorias	Subcategorias	Classe A				Classe B				Classe C			Total	
		Cabo-verdianos	Lusos	Mestiços	Cigana	Cabo-verdianos	Lusos	Angolanos	Mestiços	Lusos	Angolanos	Cabo-verdianos	Subcategoria	Categoria
Consciente dos objectivos a atingir	Ensinando a matéria		1						3	6	1		12	20
	Organizando a aprendizagem					2								
	Assegurando o sucesso escolar					1	1		1	2	1		6	
Sensível às necessidades dos alunos	Ajudando			1				2		1			4	4
Boa organizadora da aprendizagem	Utilizando o jogo									2			2	10
	Organizando diferentes actividades na aula									1			1	
	Organizando trabalhos extra-aula					1	1						2	
	Organizando actividades fora da escola					1	1				2		4	
	Respeitando o ritmo de aprendizagem									1			1	
Responsável e cumpridora	Cumprindo os seus deveres									1			1	1
Autoritária	Mantendo a ordem acima de tudo	5	1	2		1	2			5			16	48
	Dando punições de carácter escolar									19	1	1	21	
	Punindo fisicamente	2				3				6			11	
Não autoritária	Evitando os castigos físicos					4							4	4
Permissiva	Tolerando os atrasos					2							2	37
	Criando um clima de à-vontadé					5				29	1		35	
Compreensiva e amigável na	Respeitando e tratando os alunos gentilmente	2	1										3	100

Relação pedagógica	Procurando amizade e confiança mútua	14	1	6	2	17	10	1	3	41	2	97	
Relação compreensiva não amigável na relação pedagógica	Não respeitando nem tratando os alunos gentilmente					1						1	
	Sem a amizade e confiança dos alunos				4							4	5
Relação cuidadosa	Vestindo bem		2		1							1	1
Total		23	4	9	3	39	18	3	7	114	6	3	229

A análise efectuada aos adjectivos utilizados pelos alunos das três classes, nas suas composições, para caracterizarem as suas respectivas professoras, recolhe 22 adjectivos, referidos 150 vezes, sendo 105 positivos e 45 negativos. Quer os adjectivos positivos – 67 para 19 -, quer os negativos – 26 para 19 - são enunciados maioritariamente por alunos lusos, que se destacam mais significativamente dos seus colegas não lusos na positividade – 44.67% para 12.67% - do que na negatividade – 17.33% para 12.67% (quadro 28).

Quadro 28: Distribuição do conjunto dos adjectivos positivos e negativos segundo o grupo étnico e a dicotomia lusos/não lusos.

Alunos		Adjectivos	Positivos		Negativos	
			N	%	N	%
Lusos			67	44.67	26	17.33
Sub-total			67	44.67	26	17.33
Não lusos	Cabo-verdianos		25	16.67	15	10
	Angolanos		7	4.67	1	0.67
	Mestiços		5	3.33	2	1.33
	Ciganos		1	0.67	1	0.67
Sub-total			38	25.33	19	12.67
Total			105	100.00	45	100.00

Neste último grupo, são os alunos cabo-verdianos quem produzem maior número de adjectivos positivos (25) mas também de negativos (15), seguidos dos seus colegas angolanos – 7P e 1N -, dos mestiços – 5P e 2N - e do de etnia cigana – 1P e 1N. Contudo, na Classe A, os alunos cabo-verdianos enunciam mais adjectivos negativos (7) do que positivos (6) e, na Classe B, é este mesmo grupo o que, para além de produzir maior frequência total de adjectivos, mais positivamente se refere à sua professora (18P para 7N), assinalando-se também o facto dos seus colegas angolano e mestiço não emitirem qualquer negatividade.

Os 22 adjectivos recolhidos foram integrados em 6 categorias, 4 de cariz positivo e 2 de cariz negativo, sendo que duas delas se definem por oposição, ou seja, os alunos tanto conhecem positividade como negatividade na *personalidade* e na *relação sócio-afectiva* da professora (quadros 48 e 49). A *relação sócio-afectiva* é a que recolhe maior positividade.

(46 - 43.8%), dominando os alunos lusos nas referências (36 - 34.3%), seguida de *personalidade* (38-36.2%) com 17 referências de alunos lusos, 13 de cabo-verdianos, 3 de angolanos, 4 de mestiços e 1 do de etnia cigana. É, aliás, esta a única categoria, quer na positividade (como se acabou de referenciar) quer na negatividade (18 de lusos, 4 de cabo-verdianos, 1 de angolano, 2 de mestiços, 1 de etnia cigana, num total de 26 freq.- 57.8%), que recolhe a opinião de todos os grupos. A *situação de ensino/aprendizagem* recebe 20 referências positivas (19%) – 13 de lusos, 4 de cabo-verdianos, 2 de angolanos e 1 de mestiço –, não se pronunciando sobre ela o grupo de etnia cigana.

Quadro 29: Distribuição do conjuntos dos adjectivos positivos e negativos, agrupadas em categorias, segundo o grupo étnico.

Alunos Adjectivos categorização		Lusos		Cabo-verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Positivos	Situação de ensino/aprendizagem	13	12.4	4	3.8	2	1.9	1	0.9	-	-	20	19
	Personalidade	17	16.2	13	12.4	3	2.8	4	3.8	1	0.9	38	36.2
	Relação sócio-económica	36	34.3	8	7.6	2	1.9	-	-	-	-	46	43.8
	Capacidades	1	0.9	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.9
Total		67	63.8	25	23.8	7	6.7	5	4.8	1	0.9	105	100.0
Negativos	Personalidade	18	40.0	4	8.9	1	2.2	2	4.4	1	2.2	26	57.8
	Relação sócio-afectiva	8	17.8	11	24.4	-	-	-	-	-	-	19	42.2
	Total	26	57.8	15	33.3	1	2.2	2	4.4	1	2.2	45	100.0

Um aluno luso é o único a referir-se a *capacidades* da sua professora que define como *inteligente*. Também assinalada negativamente é a categoria *relação sócio-afectiva* (19 - 42.2%) que recolhe 8 referências de alunos lusos e 11 de cabo-verdianos, destacando-se o adjectivo *agressiva* (14 vezes referido: 8 por alunos lusos e 6 por cabo-verdianos), seguido de *má* (5 emitidas exclusivamente por alunos cabo-verdianos) (quadro 30).

Quadro 30: Distribuição do conjuntos dos adjectivos positivos e negativos, agrupadas em categorias e nos seus indicadores, segundo o grupo étnico.

Alunos Adjectivos categorização		Lusos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	Total	
Positivos	Situação de ensino/aprendizagem	Responsável	6	1	2	1		10
		Organizadora	5	3				8
		Respeitadora	1					1
		Cumpridora	1					1
	Personalidade	Sensível	1		1	1		3
		Tolerante		2				2
		Boa	15	11	1	3	1	31

		Meiga	1				1	
		Bondosa			1		1	
	Relação sócio-afectiva	Compreensiva	13	4	1		18	
		Gentil	1	1			2	
		Amiga	7	1			8	
		Brincalhona	1	1	1		3	
		Simpática	11	1			12	
		Fofa	1				1	
		Carinhosa	1				1	
		Amorosa	1				1	
	Capacidades	Inteligente	1				1	
		Total	67	25	7	5	1	105
Negativos	Personalidade	Autoritária	18	4	1	2		25
		Vaidosa					1	1
	Relação sócio-afectiva	Má		5				5
		Agressiva	8	6				14
		Total	26	15	1	2	1	45

Na categoria *relação sócio-afectiva* o adjectivo mais citado é *compreensiva* (18) – 13 vezes por lusos, 4 por cabo-verdianos e 1 por angolano -, seguido de *simpática* (12) – 11 por lusos e 1 por cabo-verdiano – e *amiga* (8) – 7 por lusos e 1 por cabo-verdiano. Na categoria *personalidade* destaca-se o adjectivo *boa* (31) referenciado por todos os grupos – lusos (15), cabo-verdianos (11), angolano (1), mestiços (3), ciganos (1). Na categoria *situação de ensino/aprendizagem* são os adjectivos *responsável* (10) e *organizadora* (8) a destacar-se.

Os alunos lusos privilegiam nas suas professoras um perfil que passa por: *boa, compreensiva, simpática, amiga, responsável, organizadora*. Marcam negativamente o autoritarismo e a agressividade. Os alunos cabo-verdianos privilegiam *boa, compreensiva, organizadora, tolerante*, penalizando *agressiva, má, autoritária*. Os alunos angolanos destacam *responsável*, os mestiços e os de etnia cigana *boa*.

2.3 – Análise semântica

A análise semântica efectuada aos adjectivos, enunciados pelos alunos das três classes, agrupou-os em quatro blocos – dois de cariz positivo e dois negativo. No Bloco 1 positivo, agruparam-se os adjectivos *sensível, compreensiva, gentil, boa, amiga, tolerante, simpática, fofa, carinhosa, amorosa, meiga, bondosa, brincalhona*; no Bloco 2 positivo, *responsável, empenhada, organizadora, respeitadora, inteligente*. No Bloco 1 negativo, incluíram-se os adjectivos *agressiva, má, autoritária*; no Bloco 2 negativo, *vaidosa* (quadro 31).

Quadro 31: Distribuição dos adjectivos positivos e negativos, agrupadas por categorias de análise, segundo o grupo étnico.

Adjectivos categorização		Alunos					Total	
		Lusos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos		
Positivos	1	Sensível	1		1	1		3
		Compreensiva	13	4	1			18
		Gentil	1	1				2
		Boa	15	11	1	3	1	31
		Amiga	7	1				8
		Tolerante		2				2
		Simpática	11	1				12
		Fofa	1					1
		Carinhosa	1					1
		Amorosa	1					1
		Méiga	1					1
		Bondosa			1			1
		Brincalhona	1	1	1			3
	2	Responsável	6	1	2	1		10
		Cumpridora	1					1
Organizadora		5	3				8	
Respeitadora		1					1	
	Inteligente	1					1	
Total		67	25	7	5	1	105	
Negativos	1	Agressiva	8	6				14
		Má		5				5
		Autoritária	18	4	1	2		25
	2	Vaidosa					1	1
		Total	26	15	1	2	1	45

O Bloco 1 positivo é o que recolhe maior número de frequências (84 - 80%), seguido do Bloco 1 negativo (44 - 97.8%), do Bloco 2 positivo (21 - 20%) e, por último, do Bloco 2 negativo (1 - 2.2%) (quadro 32). O Bloco 1 positivo recebe adjectivos oriundos de todos os grupos, o Bloco 2 positivo e o 1 negativo não recebem dos alunos de etnia cigana e o Bloco 2 negativo só recebe deste último grupo. Esta análise confirma os adjectivos destacados pelos alunos na categorização anterior, dando mais consistência, ainda, ao agrado dos alunos por características pessoais afectivas e relacionais positivas das suas professoras e acentuando o seu desagrado por maneiras de ser e atitudes que consideram bloqueadoras dessa relação e, por arrastamento, do próprio ensino/aprendizagem.

Quadro 32: Distribuição do conjuntos dos adjectivos positivos e negativos, agrupadas em áreas semânticas, segundo o grupo étnico.

Alunos por raças		Lusos		Cabo-verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adjectivos por áreas semânticas	Bloco 1	53	50.5	21	20.0	5	4.8	4	3.8	1	0.9	84	80.0
	Bloco 2	14	13.3	4	3.8	2	1.9	1	0.9	-	-	21	20.0
	Total	67	63.8	25	23.8	7	6.7	5	4.8	1	0.9	105	100.0
Positivos	Bloco 1	26	57.8	15	33.3	1	2.2	2	4.4	-	-	44	97.8
	Bloco 2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2.2	1	2.2
	Total	26	57.8	15	33.3	1	2.2	2	4.4	1	2.2	45	100.0

2.4 – Análise estatística

Na análise estatística não se pôde aplicar o teste do qui-quadrado, uma vez que existiam células com um valor esperado inferior a 5.

2.3 – Discussão dos resultados

Na Classe A, as referências dos alunos à sua professora centram-se na sua compreensão da amizade na relação pedagógica, reforçada pelo clima de à-vontade que a mesma cria, não deixando de referir que ela é autoritária, ralha e castiga mesmo fisicamente. Os alunos, no entanto, não se ficam pelas referências de carácter mais ou menos afectivo à sua professora e referem-se, ainda, ao modo como esta ensina e à ajuda que presta aos alunos na sua aprendizagem. Não deixa de ser curiosa a atenção prestada pela aluna de etnia cigana ao modo como a sua professora se veste, o que parece agradar-lhe. Em síntese, os aspectos relativos à relação pedagógica parecem ser os mais sensíveis a estes alunos, não deixando de ser marcante a referência ao modo como a sua professora ensina a matéria, atendendo ao nível etário dos alunos. Este aspecto surge significativamente assinalado, na Classe B, e, de algum modo, reforçado pela referência ao clima de aula criado pela professora e à ausência de castigos físicos. Na verdade, as referências positivas ao ensino/aprendizagem são reforçadas pelo auxílio que a professora presta aos alunos, o que não exclui a referência ao autoritarismo da mesma, expresso não só através de palavras mas também de punições físicas e de um relacionamento pessoal difícil com um determinado aluno que, assim como uma sua colega, claramente afirmam não gostarem muito da sua professora. O autoritarismo da professora, traduzido não só na manutenção da ordem mas, sobretudo, na aplicação de castigos de carácter escolar (com ênfase para o aluno cabo-verdiano) e na punição física, está igualmente presente nas referências feitas

pelos alunos da Classe C, ainda que a compreensão e amizade da professora, assim como a sua permissividade, traduzida no clima de à-vontade que ela cria, pareçam ser as duas componentes que mais impressionam os discentes. Contudo, os aspectos relativos à situação de ensino/aprendizagem não são esquecidos, parecendo ser de grande agrado dos alunos actividades desenvolvidas quer dentro quer fora da sala de aula, como sejam a «área da leitura» e a visita a exposições.

Assim, os alunos das três classes parecem privilegiar os aspectos afectivos da relação com a sua professora (o que está de acordo com o nível etário em que se encontram os alunos), acentuando também as atitudes das mesmas que consideram contrariar ou pôr obstáculos a essa relação, como sejam os castigos de carácter escolar e as punições físicas, o ser-se autoritária, agressiva e má. As Classes B e C produzem, igualmente, um número significativo de opiniões acerca do ensino/aprendizagem com relevo para o ensino da matéria, o sucesso escolar dos alunos e a organização de actividades dentro e fora da aula, sendo sobretudo os alunos lusos e os mestiços que, com maior frequência, se pronunciam nesta categoria como que a retribuir quer a distinção que as mesmas lhes fazem, quando os caracterizam quer a sua aprendizagem que distinguem positivamente. Com efeito, os alunos cabo-verdianos, angolanos e de etnia cigana parecem querer, com as suas opiniões, fazer um chamamento a situações da relação professor/aluno que, de algum modo, podem ser condicionadoras do seu ensino/aprendizagem. Condições essas que para os alunos lusos e mestiços se encontram ultrapassadas. Ou seja, será que o sucesso destes alunos não passará, em primeiro lugar, por um forte sentimento de se sentirem aceites pelos seus professores?

6 - Estudo 4

6.1 – Metodologia

Objectivo: Conhecer as relações de aceitação e de rejeição entre alunos, nas três classes multiculturais em análise.

1.1 – Sujeitos

O teste sociométrico² foi aplicado a todos os alunos de cada uma das três classes envolvidas no estudo, pelo que o grupo de alunos denominado *ex-emigrantes* aparece referenciado e tratado neste estudo. Com efeito, eles fazem parte da classe pelo que são objecto de escolhas e de rejeições dos seus colegas, independentemente de ter sido um grupo «abandonado» em termos de análise dos seus produtos, na presente investigação. No total das três classes estão presentes 26 alunos lusos, 14 cabo-verdianos, 4 mestiços, 3 angolanos e 3 de etnia cigana e 2 ex-emigrantes, perfazendo 52 alunos.

1.2.– Instrumentos e materiais

Utilizaram-se três categorias de base para a construção de critérios: o *tempo*, o *espaço* e as *actividades*. No primeiro critério – *tempo* – referiram-se duas dimensões: a situação presente e a situação futura. Relativamente ao *espaço*, utilizaram-se situações dentro e fora da Escola; as referentes ao interior contemplaram diferentes espaços: a sala de aula e o recreio. No que se refere às *actividades*, as propostas focalizaram-se nas actividades escolares e não-escolares (criativas, desportivas, não específicas, a fim de evitar escolhas que pudessem estar relacionadas com competências/maior aptidão para...). O cruzamento destas categorias e subcategorias permitiu construir itens diferentes que, por sua vez, possibilitaram a obtenção de dados variados e complementares, tendo sempre como referência central o aluno.

Procedeu-se, assim, à elaboração de um teste sociométrico (Anexo 14) constituído por cinco situações: *trabalho na aula*, *mudança de escola*, *brincadeira no recreio*, *brincadeira no jardim* e *festa em casa*. Para cada uma delas foi solicitado aos alunos que apresentassem o nome de um colega como primeira, segunda e terceira escolhas e assinalassem, também, uma rejeição para cada uma das situações propostas. As questões foram formuladas no tempo condicional, com carácter viável e desejável e nunca imaginárias. Dado o nível etário dos alunos, o seu nível

aplicação de testes sociométricos a pequenos grupos pouco organizados tem como finalidade detectar as relações e espontâneas e existentes entre os indivíduos em análise e, em função dessas relações, a posição de cada indivíduo no grupo. Com efeito, parte-se do princípio «que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e de não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos» (Estrela, 1984; 379). Contudo, é importante precisar que o teste sociométrico não fornece as relações entre os membros de um grupo; apenas indica as representações e as expectativas dos seus elementos acerca dessas relações; pelo que é, sobretudo, um instrumento de conhecimento individual e não do grupo. Assinale-se, ainda, o facto de, por vezes, não incidirem as escolhas ou rejeições do sujeito com os comportamentos relacionais detectados pela observação directa.

de desenvolvimento cognitivo, a proveniência sócio-económica e o facto de frequentarem o 2º ano de escolaridade (pelo que liam e escreviam de modo pouco fluente), houve não só um especial cuidado na linguagem e na terminologia utilizadas assim como na escolha das situações a propor.

6.1.3 – Procedimentos

Anteriormente à aplicação do teste sociométrico procedeu-se a um trabalho preparatório com o fim de garantir o carácter confidencial das respostas, predispondo os alunos para responderem livremente e com sinceridade, sem qualquer espécie de pressão ou influência. No momento de aplicação do teste, a professora da classe não se encontrava presente, tendo sido antecipadamente proposta e justificada esta situação pela investigadora à mesma. O teste foi aplicado quando todos os alunos estavam presentes na sala e lembrado aos mesmos que a respectiva professora não se encontrava incluída no grupo, a fim de não ser citada nas escolhas e rejeições. Cada questão foi lida em voz alta, com uma dicção clara e tom de voz adequado e pausado, e explicada pela investigadora a toda a classe e individualmente dados os esclarecimentos solicitados, só se tendo passado à seguinte depois de todos os alunos terem concluído a resposta à mesma. A metodologia utilizada teve como fio condutor a obra de Bastin (1980).

Elaborou-se, ainda, uma Ficha de opinião da professora da classe sobre os resultados do teste sociométrico (Anexo 15), constituída por oito questões relativas a: comentário geral à sociomatriz das escolhas; indicação dos alunos que considera líderes da classe e porquê; indicação dos alunos que considera líderes no recreio e porquê; comentário aos alunos escolhidos pela classe como mais populares; comentário geral à sociomatriz das rejeições; indicação dos alunos que considera menos populares na classe e porquê; comentário aos alunos da classe rejeitados pelos colegas; comentário global aos resultados do teste sociométrico.

Aplicado o teste, percorreram-se as seguintes fases:

- 1 – Elaboração das sociomatrizes relativas às escolhas e às rejeições, em cada uma das três classes.
- 2 - Cálculo dos níveis de escolha e de rejeição, em cada uma das classes.
- 3 – Elaboração dos sociogramas circulares de cada classe.
- 4 – Entrevista à professora de cada uma das classes para que comentasse os resultados do teste sociométrico aplicado aos seus alunos.

5 – Elaboração de quadros quantitativos (em valores brutos e percentuais) relativos às escolhas e às rejeições feitas pelos alunos, por classe e no conjunto das três classes, em função da origem étnica dos alunos.

6 – Elaboração de um quadro global quantitativo de escolhas e de rejeições feitas por grupos étnicos e na dicotomia lusos/não lusos.

7 – Análise estatística dos dados obtidos.

2 – Análise dos resultados

2.1 – Por classe

2.1.1 - Classe A

A leitura da *sociomatriz* relativa às escolhas feitas pelos alunos revela, num primeiro momento, uma mancha de escolhas que abrange todos os alunos com maior ou menor incidência. Contudo, os alunos lusos, a aluna ex-emigrante e os dois alunos mestiços constituem bloco mais escolhido pelos colegas, a que se juntam quatro dos seis alunos cabo-verdianos. No entanto, estes quatro alunos (com um total de 52 escolhas) não conseguem sobrepor-se ao valor global alcançado pelo conjunto dos três alunos lusos e da aluna ex-emigrante (59) e mantêm uma distância relativamente diminuta em relação à totalidade das escolhas alcançada pelos dois alunos mestiços, que foi de 44 escolhas. Na globalidade, foram feitas 168 escolhas tendo todos os alunos emitido 12 escolhas cada um. O número de alunos escolhido por cada colega variou entre 4 e 11, com uma média de 7 escolhas.

Todos os alunos são escolhidos sendo, contudo, os dois alunos de etnia cigana (AN e BK) os que são objecto de um menor número de escolhas por parte dos colegas. Muito próximo destes situam-se dois alunos cabo-verdianos (HM e IO) que, embora obtendo um total combinado ligeiramente superior aos seus colegas ciganos, são escolhidos por igual número de colegas. Dos seis alunos cabo-verdianos só dois escolhem colegas ciganos e nunca em primeira escolha. Dos sete alunos lusos só um escolhe um colega cigano e também não em primeira escolha, o mesmo acontecendo com a aluna ex-emigrante e com os dois alunos mestiços. Por outro lado, os alunos de etnia cigana não se escolhem entre si. Os dois alunos cabo-verdianos (HM, IO) menos escolhidos são referenciados por um colega cabo-verdiano e por um dos dois colegas lusos, pelo que não obtêm escolhas entre a maioria dos seus pares cabo-verdianos; não igualmente referenciados nem pela aluna ex-emigrante nem pelos alunos mestiços e nem pelos colegas de etnia cigana. Os dois alunos desta etnia nunca são referenciados em primeira

escolha e nem nas situações de mudança de escola e de festa. A aluna cabo-verdiana IO também não é objecto de primeira escolha nem referenciada para a situação de recreio. Nenhum aluno da classe é escolhido por um mesmo colega em primeira escolha nas quatro situações propostas. Os alunos DJ e TA escolhem-se mutuamente, nas mesmas situações, em primeira escolha, por três vezes. SI escolhe CR nas quatro situações, mas só duas vezes como primeira escolha. EM escolhe JC e AS igualmente nas quatro situações (o primeiro em primeira escolha três vezes e a segunda uma vez em primeira escolha). JC escolhe AS nas quatro situações, mas só uma vez em primeira escolha. LC escolhe DJ também nas quatro situações, mas só uma vez em primeira escolha. AS escolhe SI nas quatro situações, duas vezes como primeira escolha.

A *sociomatrix das rejeições* também apresenta uma mancha que cobre todos os alunos da classe à excepção de CR e AS, as duas únicas alunas que não são rejeitadas pelos colegas. Cada aluno emitiu 4 rejeições, num total de 56. O aluno mais rejeitado é AN (cigano) com um total combinado de 14 e assinalado por 8 colegas. Seguem-se-lhe: OR (também de etnia cigana), rejeitada por 6 colegas, com total combinado de 9; IO (cabo-verdiana) igualmente rejeitada por 6 colegas com um total combinado de 6. Os dois alunos ciganos são rejeitados pela maioria dos colegas e, por sua vez, rejeitam maioritariamente os colegas cabo-verdianos, acontecendo o mesmo no sentido inverso. Assim, os alunos cabo-verdianos rejeitam os seus colegas de etnia cigana (AN, OR), 2 colegas lusos (BM, DJ), 1 colega mestiço (TA), a colega cabo-verdiana IO e um outro par (EM). Por sua vez, as rejeições dos alunos lusos focalizam-se nos colegas de etnia cigana (AN, OR), e em alguns colegas cabo-verdianos (SI, EM, HM) e em colegas pares (DJ, LC). A aluna IO (cabo-verdiana), rejeitada por 2 pares (HM, MW), pela aluna ex-emigrante (CR), por um colega mestiço (TA) e pelos 2 colegas ciganos (AN, OR) não é, no entanto, rejeitada por nenhum colega luso. A aluna ex-emigrante (CR) focaliza as suas rejeições nos colegas cabo-verdianos (SI, EM, IO, JC). Por sua vez, os 2 alunos mestiços (AS, TA) rejeitam maioritariamente os colegas ciganos e também dois colegas cabo-verdianos (IO, MW) e 1 luso. Os dois alunos de etnia cigana rejeitam maioritariamente os colegas cabo-verdianos (SI, EM, IO) e 1 colega luso (BM). Contudo, OR rejeita o seu par AN na situação de classe. Um único aluno da turma (EM), cabo-verdiano, rejeita um colega nas quatro situações apresentadas, recaindo as mesmas em AN (cigano). Também o aluno luso LC rejeita AN em três das quatro situações apresentadas.

De entre os *alunos que fazem mais escolhas* de colegas destacam-se HM e MW (cabo-verdianos) com 11 e 10 respectivamente. As escolhas de HM recaem em 3 colegas cabo-verdianos, em 3 lusos, 2 mestiços e na colega de etnia cigana (Anexo 16). MW escolhe também

colegas cabo-verdianos, 3 lusos, a colega ex-emigrante, 2 mestiços e o colega de etnia cigana. guem-se-lhes os alunos BM (luso), CR (ex-emigrante) e TA (mestiço), todos com 8 escolhas. de BM centram-se em colegas cabo-verdianos, na colega mestiça e num colega luso, quanto as de CR privilegiam 3 colegas lusos, 1 cabo-verdiano, a mestiça e a de etnia cigana. escolhe 2 colegas cabo-verdianos, 3 lusos, 1 ex-emigrante, 1 mestiço e 1 cigano. Com 7 colhas surgem os alunos JC (cabo-verdiano) – que escolhe 2 colegas cabo-verdianos, 2 lusos, ex-emigrante, 2 colegas mestiços -, DJ (luso) – que escolhe 1 colega cabo-verdiano, 2 lusos, 1 -emigrante, 2 mestiços, 1 cigano -, LC (luso) – 3 cabo-verdianos, 2 lusos, 1 ex-emigrante, 1 mestiço. Com 6 escolhas estão os alunos SI (cabo-verdiano) – 2 cabo-verdianos, 1 luso, 1 ex-emigrante, 2 mestiços -, IO (cabo-verdiana) – 2 cabo-verdianos, 1 luso, 1 ex-emigrante, 2 mestiços -, AS (mestiça) – 3 cabo-verdianos, 1 luso, 1 ex-emigrante, 1 mestiço -, AN (cigano) – 2 cabo-verdianos, 2 lusos, 1 mestiço -, OR (cigano) – 2 cabo-verdianos, 1 luso, 1 ex-emigrante, 2 mestiços.

De entre os *alunos mais escolhidos* destaca-se TA (mestiço), referenciado por 12 colegas (Anexo 17). Seguem-se-lhe as alunas CR (ex-emigrante) e AS (mestiça), ambas escolhidas por 11 colegas. JC (cabo-verdiano) é escolhido por 10 colegas. BM e DJ (lusos) são escolhidos por 9 colegas enquanto MW (cabo-verdiano) e LC (luso) o são por 8 colegas e SI e EM (cabo-verdianos) por 6. Os alunos HM (cabo-verdiano) e AN (cigano) são escolhidos por 3 colegas e IO (cabo-verdiana) e OR (cigana) só recebem a escolha de 2 colegas.

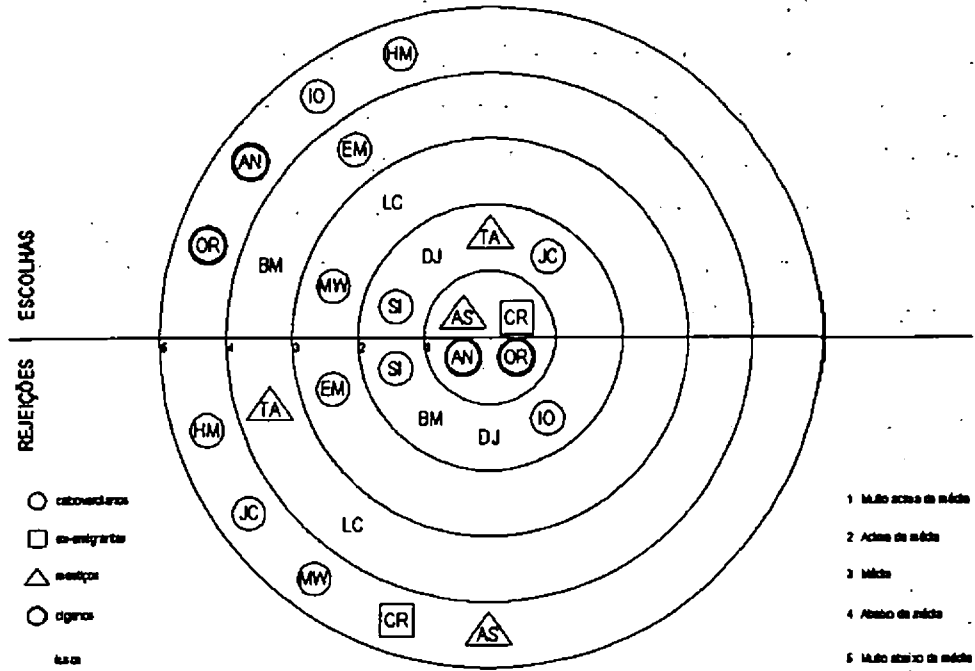
Analisando os *totais combinados*, verifica-se que AS (mestiça) é quem obtém um valor total mais elevado (26), seguindo-se-lhe CR (22) -ex-emigrante. Assim, embora TA seja o aluno escolhido por um maior número de colegas não obtém, no entanto, totais combinados (18) tão elevados como as suas colegas referenciadas. Por sua vez, os dois alunos (BM e DJ, lusos) escolhidos por 9 colegas mantêm uma diferença entre si de 5 escolhas nos totais combinados, o mesmo acontecendo a SI e EM (cabo-verdianos) que, escolhidos por 6 colegas, obtêm respectivamente 14 e 10 nos totais combinados. A aluna IO (cabo-verdiana), embora seja uma das menos escolhidas pelos colegas, obtém, contudo, 4 escolhas ou seja o dobro de OR.

Os *alunos que fazem mais rejeições* são: SI (cabo-verdiano) – 2 lusos, 2 ciganos; HM (cabo-verdiano) – 1 cabo-verdiano, 1 luso, 1 mestiço, 1 cigano; DJ (luso) – 2 cabo-verdianos, 1 luso, 1 mestiço; CR (ex-emigrante) – 4 cabo-verdianos. Todos os restantes alunos rejeitam 3 colegas, à excepção do aluno luso LC que faz recair as suas rejeições nos 2 colegas de etnia cigana (3 em AN e 1 em OR na situação de mudança de escola) e do aluno cabo-verdiano EM que concentra as suas rejeições num único colega (AN).

De entre os *alunos rejeitados* destaca-se AN (cigano) que o é por 8 colegas, com um valor de 14 nos totais combinados. Praticamente todos os colegas cabo-verdianos o rejeitam à excepção de MW enquanto só um colega luso o faz (LC), o mesmo acontecendo com uma aluna mestiça (AS) e com a própria aluna cigana (OR), na situação de classe. É ainda rejeitado nas quatro situações por um mesmo colega cabo-verdiano (EM) e em três situações por um luso (LC). Seguem-se-lhe duas alunas: OR (cigana) e IO (cabo-verdiana), ambas rejeitadas por 6 colegas, mas com um total de combinados diferentes. Assim, enquanto OR obtém 9 rejeições, IO obtém 6. A primeira é rejeitada por 3 colegas cabo-verdianos (SI, JC, MW), por um luso (LC) e por dois mestiços (AS, TA). A segunda é rejeitada por 2 colegas cabo-verdianos (HM, MW), pela colega ex-emigrante (CR), por um colega mestiço (TA) e pelos dois ciganos (AN, OR). Por quatro colegas são rejeitados os alunos: SI (cabo-verdiano) – 2 lusos, 1 ex-emigrante, 1 cigano; EM (cabo-verdiano) – 1 cabo-verdiano, 1 luso, 1 ex-emigrante, 1 cigano; DJ (luso) – 3 cabo-verdianos, 1 luso. Três colegas rejeitam: TA (mestiço) – 2 cabo-verdianos, 1 luso; BM (luso) – 2 cabo-verdianos, 1 cigano. O aluno LC (luso) é rejeitado por um seu par luso e por um mestiço, enquanto os alunos cabo-verdianos HM, JC, MW são rejeitados por um colega, respectivamente 1 luso, 1 ex-emigrante e 1 mestiço. Os únicos alunos a não receberem qualquer rejeição são CR (ex-emigrante) e AS (mestiça).

O *cálculo dos níveis de escolha* (Anexo 18) e *de rejeição* (Anexo 19) apresenta o Limite Superior de 14 e o Limite Inferior de 11, não sendo nenhum total de escolhas entre 11 e 14 significativo. As escolhas de 0 a 11 são significativamente inferiores no limiar de P 0,05; as escolhas de 14 a 26 (número máximo de escolhas de um aluno da classe) são significativamente superiores no limiar de P 0,05. Os alunos que obtêm o número de escolhas entre 0 e 11 designam-se *isolados*; os que têm um número superior a 14 são considerados *populares*. De acordo com as escolhas no limiar de P 0,05 os alunos *populares* são AS (26), CR (22), TA (18), JC (16), DJ (15); os *não significativos* SI (14), MW (12), LC (12); os *isolados* EM (10), BM (10), HM (4), IO (4), AN (3), OR (2) (esquema 2).

Esquema 2: Sociograma circular das rejeições e escolhas dos alunos da classe A.



Os dados acabados de analisar parecem revelar uma classe cujos alunos se escolhem entre si para as quatro situações propostas, ainda que sejam os alunos lusos, a aluna exigente e os dois alunos mestiços a receberem o maior número de escolhas por parte dos colegas. De entre os seis alunos cabo-verdeanos, dois obtêm escolhas algo significativas. Os alunos menos escolhidos são os de etnia cigana assim como dois cabo-verdeanos. Quanto às rejeições, estas recaem maioritariamente nos alunos de etnia cigana, a que se segue um dos alunos cabo-verdeanos menos escolhido; um outro, embora seja pouco escolhido, também é dos alunos rejeitados. Para além dos alunos de etnia cigana, as rejeições recaem, ainda, nos alunos cabo-verdeanos, vindas de colegas pertencentes a outros grupos étnicos. Por sua vez, os alunos cabo-verdeanos fazem recair as suas rejeições, para além dos colegas ciganos, em dois colegas lusos. O aluno mestiço TA, que é o mais escolhido pelos colegas, é rejeitado por três que ao mesmo tempo o escolhem e o rejeitam, em situações diferentes. As duas alunas mais escolhidas pelos colegas são as únicas que não recebem qualquer rejeição. Segundo as escolhas no limiar de significância 0,05, a classe compreende 5 alunos populares, 3 sem qualificação significativa e 3 isolados (3 cabo-verdeanos, 2 ciganos, 1 luso).

O comentário da professora aos resultados do teste sociométrico (Anexo 20) apresenta, em termos globais, a mesma surpreendida com a rejeição de IO e com a escolha dos líderes, embora as compreenda. Em sua opinião, pensava que os alunos escolhessem mais os colegas «por outros motivos de crianças». Surpreendeu-se, ainda, com a posição nas escolhas de BM (uma vez que «é um aluno que chega tarde e tem dificuldades») e LC («porque é sério, nunca séri e é super-protegido pela mãe» pelo que, em sua opinião, não seria tão escolhido). Para além das surpresas, os testes confirmaram, na sua opinião, a percepção que tem da classe.

6.2.1.2 - Classe B

A leitura da *sociomatriz* relativa às escolhas feitas pelos alunos revela uma mancha que, embora cobrindo com maior incidência os alunos lusos ou com ascendência lusa, não deixa nenhum aluno sem ser escolhido. Com efeito, ainda que o número total de alunos cabo-verdianos (7) e o aluno de etnia cigana constituam a maioria de alunos da classe (8), não conseguem alcançar o número total de escolhas que incidem nos seus colegas lusos, mestiços e angolano (109), alcançando em conjunto 59 escolhas. À exceção do aluno luso MA, todos os restantes obtêm totais combinados de escolhas superiores a 15. Este último valor não é alcançado por nenhum dos restantes alunos (cabo-verdianos e ciganos), tendo MA e NF (alunas cabo-verdianas) recebido 13 escolhas cada uma, como valor mais elevado. Cada aluno emitiu 12 escolhas tendo, na globalidade, sido feitas 168. O número de colegas escolhido por cada aluno variou entre 5 e 10, com uma média de 7 escolhas.

Todos os alunos são escolhidos sendo, contudo, a aluna cabo-verdiana JC e o aluno também cabo-verdiano LM os menos escolhidos pelos seus colegas; ambos são referenciados apenas por 2 colegas, ainda que por duas vezes cada um em primeira escolha. Segue-se-lhes o aluno de etnia cigana JF, escolhido por 4 colegas, mas nunca em primeira escolha. A aluna JC é escolhida por 2 colegas também cabo-verdianos, enquanto LM o é por um aluno cabo-verdiano e por outro luso e JF recolhe escolhas de entre 3 colegas cabo-verdianos e de um luso. Os alunos escolhidos por um maior número de colegas (11) são AM, PA e RT, sendo os dois primeiros lusos e a terceira mestiça. Qualquer um deles recebe um número total de escolhas combinadas superiores a 20 (21 AM e RT; 25 PA). A aluna lusa PA (a mais escolhida pelos colegas) escolhe a colega MC (cabo-verdiana) sempre em primeira escolha para as quatro situações propostas, o mesmo acontecendo com RT (mestiça) que faz incidir as suas primeiras escolhas em PA (lusa). Dos 14 alunos da classe, 5 escolhem colegas pertencentes a diferentes grupos étnicos, enquanto

os restantes também o fazem, mas excluindo o colega de etnia cigana. Só a aluna cabo-verdiana NF, escolhida por 7 colegas e obtendo um total combinado de 13 escolhas, não é referenciada nunca em primeira escolha. As alunas cabo-verdianas AS e JC nunca são escolhidas pelos colegas para a situação de festa, o mesmo acontecendo com JF (cigano). A aluna lusa PA é a que recebe um número mais elevado de primeiras escolhas (14) para as diferentes situações propostas.

A *sociomatriz das rejeições* também cobre todos os alunos à excepção da aluna lusa PA, que é a única da classe a não receber qualquer rejeição por parte dos colegas. Cada aluno emitiu rejeições, num total de 56. O número de alunos rejeitado por cada elemento da classe varia entre 2 e 4, com uma média de 3 rejeições. O aluno mais rejeitado é MA (luso) que recebe a rejeição de 8 colegas com um total combinado de 12. Segue-se-lhe o aluno JF (cigano), rejeitado por 6 colegas (com um total combinado de 8), e JC (cabo-verdiana) também rejeitada por 6 colegas, mas recolhendo um total combinado inferior ao seu colega (6). Contudo, NF e LM, ainda que rejeitados por 5 colegas, obtêm totais combinados iguais ou superiores aos seus colegas acabados de referir (7 e 6 respectivamente). A maioria das rejeições cai sobre os alunos cabo-verdianos, sobre o aluno luso MA e sobre o aluno de etnia cigana JF. Dos 7 alunos cabo-verdianos, 4 rejeitam o colega cigano JF, acontecendo mesmo que FR o assinala em 3 situações. Também MA (luso) é rejeitado em 3 situações pela sua colega cabo-verdiana MC. Por sua vez, o aluno de etnia cigana JF só rejeita colegas cabo-verdianos (MC, NF, MJ) sendo reciprocamente rejeitado por eles. O aluno mestiço FD recebe uma rejeição, na situação de festa, por parte de uma colega cabo-verdiana (JC), enquanto a aluna MC (cabo-verdiana) também só é rejeitada uma vez (na situação de recreio), mas pelo colega cigano JF e o aluno angolano RI recebe igualmente uma rejeição de um colega cabo-verdiano LM, na situação de recreio.

De entre os *alunos que fazem mais escolhas* (Anexo 21) destaca-se LM (cabo-verdiano) com 10 colegas – todos os lusos, 1 angolano, 1 mestiço, 1 cigano, 4 cabo-verdianos. Com 9 colegas escolhidos encontram-se AS (cabo-verdiana) – 4 cabo-verdianos, 2 lusos, 1 angolano, 1 mestiço, 1 cigano –, MA (luso) – 3 cabo-verdianos, 2 lusos, 1 angolano, 2 mestiços, 1 cigano – e JF (cigano) – 4 cabo-verdianos, 3 lusos, 1 angolano, 1 mestiço. Com 7 colegas escolhidos estão os alunos cabo-verdianos JC – 3 cabo-verdianos, 2 lusos, 1 angolano, 1 mestiço – e NF – 3 cabo-verdianos, 2 lusos, 2 mestiços. Com 6 colegas escolhidos estão: MC (cabo-verdiana) – 2 cabo-verdianos, 2 lusos, 2 mestiços –, AM (luso) – 2 cabo-verdianos, 1 luso, 1 angolano, 2 mestiços –, RI (angolano) – 1 cabo-verdiano, 3 lusos, 2 mestiços – e RT (mestiça) – 2 cabo-verdianos, 2 lusos, 1 angolano, 1 mestiço. Com 5 escolhas feitas encontram-se os alunos FR

(cabo-verdiano) – 1 cabo-verdiano, 2 lusos, 2 mestiços -, MJ (cabo-verdiano) – 1 cabo-verdiano, 1 luso, 1 angolano, 1 mestiço, 1 cigano -, PA (luso) – 3 cabo-verdianos, 1 luso, 1 mestiço – e FD (mestiço) – 2 cabo-verdianos, 1 luso, 1 angolano, 1 mestiço.

Os *alunos mais escolhidos* por um maior número de colegas da classe são: PA, AM e RT (os primeiros lusos e a terceira mestiça); os três são escolhidos por 11 colegas. Contudo, PA recebe um número total de escolhas superior aos seus outros dois colegas, uma vez que totaliza 25 e os colegas 21. PA é escolhida por todos os colegas à excepção de MJ (luso) e FD (mestiço), que ela também não escolhe. Por seu lado, AM não é escolhido por AS (cabo-verdiana), que o escolhe, e também não por FD a quem AM escolhe por três vezes (2 em primeira escolha para as situações de classe e recreio e em segunda escolha para a situação de festa). RT não é escolhida por 2 colegas cabo-verdianos (LM e MJ) a quem ela também não escolhe. Curiosamente, AM e PA são escolhidos 7 vezes para a situação de classe, alcançando ainda PA o mesmo número de escolhas para a situação de recreio. Também por 7 vezes RT é escolhida para a situação de festa. Escolhidos por 9 colegas estão os alunos RI (angolano) e FD (mestiço), alcançando este último um número total de combinados (20) superior ao seu colega (15). RI não é escolhido por 3 colegas cabo-verdianos (MC, NF, FR), a quem também não escolhe, e pela colega lusa PA a quem escolhe por 3 vezes, em terceira escolha, para as situações de classe, mudança de escola e festa. FD não é escolhido por 2 colegas cabo-verdianas (AS, JC), pela colega lusa (PA) e pelo colega de etnia cigana JF, os quais também não escolhe em nenhuma situação.

Escolhida por 8 colegas encontra-se a aluna cabo-verdiana MC que não é escolhida pelos seus pares cabo-verdianos FR, LM e MJ (os quais também não escolhe), pelo colega angolano RI (a quem também não escolhe) e pelo colega mestiço FD, a quem escolhe em terceira opção na situação de mudança de escola. Com o mesmo número de totais combinados que a colega anterior (13) está NF só que é escolhida por 7 colegas. Curiosamente, 5 dos que a escolhem são meninas (AS, JC, MC – cabo-verdianas -, PA – lusa -, RT – mestiça) e os 2 restantes meninos (AM – luso, JF – cigano); no entanto, ela não escolhe JC e JF por quem é escolhida. Com 6 colegas a escolhê-lo encontra-se o aluno cabo-verdiano FR, que recolhe a preferência de 4 colegas seus cabo-verdianos (AS, JC, NF, LM), do colega mestiço FD e de JF (cigano). Não é escolhido nem pelos colegas lusos nem pelo angolano. Por seu lado, FR não escolhe nenhum dos colegas por quem é escolhido, à excepção de FD a quem atribui escolhas nas quatro situações propostas (3 vezes em segunda escolha nas situações de classe, mudança de escola e festa e em primeira escolha na situação de recreio, facto este que não é compartilhado pelo

colega em questão, uma vez que não o escolhe para essa situação). Escolhidos por 5 colegas são os alunos AS, MJ (ambos cabo-verdianos) e MA (luso). AS recolhe a preferência dos seus pares cabo-verdianos MC, NF e LM, da colega lusa PA e do colega cigano JF. MJ é escolhido por rapazes: FR e LM (cabo-verdianos), MA (luso), RI (angolano) e FD (mestiço). MA é escolhido pelos colegas cabo-verdianos AS e LM, pelo colega angolano RI, por FD (mestiço) e por JF (cigano). O aluno de etnia cigana JF é escolhido por 4 colegas, mas nunca em primeira escolha e nem para as situações de mudança de escola e de festa. Escolhem-no AS, LM e MJ (ambos cabo-verdianos) e MA (luso). Dos 4 colegas que o escolhem, JF só escolhe AS (em segunda escolha para a situação de recreio) e MA (para a situação de mudança de escola em segunda escolha e em primeira para a de recreio). Escolhidos unicamente por 2 colegas estão a colega cabo-verdiana JC (escolhida pelos seus pares AS e LM) e o aluno também cabo-verdiano M (escolhido pelo seu par MJ e pelo luso MA).

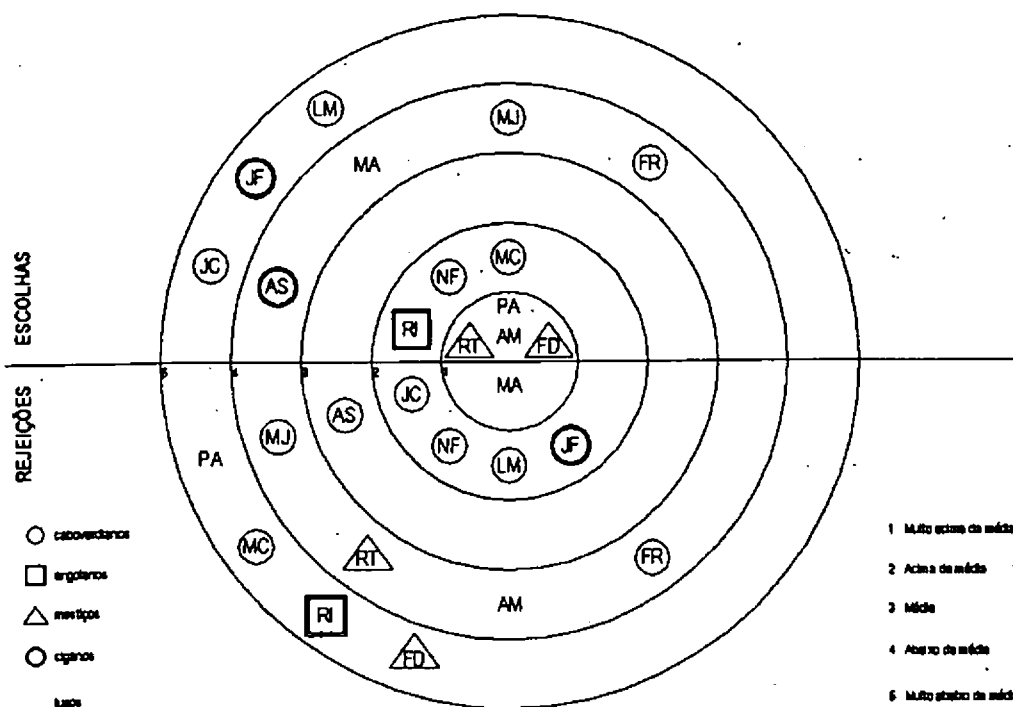
Os *alunos que fazem mais rejeições* (Anexo 22) são JC, LM e MJ (cabo-verdianos), MA (luso), RI (angolano) e RT (mestiça), fazendo incidir as suas rejeições em diferentes colegas (4 cada um). Os três alunos cabo-verdianos focalizam as suas rejeições em colegas do mesmo grupo étnico, todos no aluno luso MA, numa situação no colega cigano JF e quase sempre numa situação no colega angolano RI. Rejeitando 3 colegas encontram-se os alunos JC (cabo-verdiana) – 2 cabo-verdianos, 1 luso -, NF (cabo-verdiana) – 1 cabo-verdiano, 1 luso, 1 cigano -, AM (luso) – 2 cabo-verdianos, 1 mestiça -, PA (luso) – 1 luso, 1 cabo-verdiano, 1 angolano -, FR (mestiço) e JF (cigano) - 3 colegas cabo-verdianos cada um. Rejeitando 2 colegas são os alunos cabo-verdianos MC – 1 luso, 1 cigano – e Fr – 1 luso, 1 cigano.

De entre os *alunos mais rejeitados* destaca-se MA (luso). É rejeitado por praticamente todos os colegas cabo-verdianos, à excepção de AS, pela colega lusa PA e ainda pela mestiça RT. As rejeições que lhe são feitas concentram-se maioritariamente na situação de recreio (5), seguindo-se-lhe as situações de mudança de escola e de festa (3 em cada) e, por último, a de classe (1). A colega MC rejeita-o em 3 situações e NF e PA em 2. Em seguida surgem os alunos LM (cabo-verdiano) e JF (cigano), ambos rejeitados por 6 colegas, embora este último aluno tenha 8 no número total de rejeições que lhe são feitas. JC é rejeitado por 2 colegas cabo-verdianos AS, LM), por 2 lusos (MA, PA), pelo angolano e pelo mestiço FD. Por sua vez, JF é rejeitado por 4 colegas cabo-verdianos (MC, NF, FR, MJ), pela colega lusa PA e pela mestiça RT. Refira-se que FR o rejeita em três situações: classe, recreio e festa. Rejeitados por 5 colegas são os alunos NF e LM, ambos cabo-verdianos. NF é rejeitada por LM e MJ (cabo-verdianos), por RI (angolano), FD (mestiço) e por JF (cigano). Contudo, estes dois últimos alunos rejeitam-

na por 2 vezes, o primeiro nas situações de recreio e de festa, o segundo nas situações de classe e mudança de escola. LM é rejeitado, nas situações de mudança de escola e recreio, pela sua colega também cabo-verdiana AS e ainda por AM e MA (lusos), RT e FD (mestiços). Rejeitada por 4 colegas é AS (cabo-verdiana), mas nunca na situação de classe. Rejeitam-na: JC (cabo-verdiana), AM e MA (lusos) e RT (mestiça). Com 3 rejeições surge o aluno cabo-verdiano MJ que recolhe as mesmas de entre os seus colegas NF (cabo-verdiana), RI (angolano) e JF (cigano). Rejeitados por 2 colegas encontram-se os alunos FR (cabo-verdiano), AM (luso) e RT (mestiça). FR é rejeitado por 2 rapazes também cabo-verdianos (na situação de classe), enquanto AM o é por 1 colega cabo-verdiano e 1 luso (também na situação de classe) e RT recolhe as rejeições do colega luso AM (por 2 vezes, nas situações de recreio e de festa) e do colega angolano RI (na situação de classe). Rejeitados por 1 colega estão a aluna cabo-verdiana MC (pelo colega cigano JF na situação de recreio) e o aluno mestiço FD (pela colega cabo-verdiana JC na situação de festa). A única aluna da classe a não receber qualquer rejeição é PA (lusa).

O *cálculo dos níveis de escolha* (Anexo 23) e *de rejeição* (Anexo 24) apresenta o Limite Superior de 14 e o Limite Inferior de 11, não sendo nenhum total de escolhas entre 11 e 14 significativo. As escolhas de 0 a 11 são significativamente inferiores no limiar de P 0,05; as escolhas de 14 a 25 (número máximo de escolhas de um aluno da classe) são significativamente superiores no limiar de significância de 0.05. Os alunos que obtêm o número de escolhas entre 0 e 11 designam-se *isolados*; os que têm um número superior a 14 são considerados *populares*. De acordo com as escolhas no limiar de P 0,05, os alunos *populares* são: PA (25)-luso-, AM (21)-luso-, RT (21)-mestiço-, FD (20)-mestiço-, RI (15)-angolano; *não significativos* MC (13)-cabo-verdiano-, NF (13)-cabo-verdiano; *isolados* FR (8)-cabo-verdiano-, MJ (8)-cabo-verdiano-, MA (7)-luso-, AS (6)-cabo-verdiano-, LM (4)-cabo-verdiano-, JF (4)-cigano-, JC (3)-cabo-verdiano. Assim, a classe compreende, segundo as escolhas no limiar de P 0,05, 5 alunos *populares*, 2 sem escolhas que permitam qualificá-los significativamente e 7 *isolados* (Sociograma Circular).

Esquema 3: Sociograma circular das rejeições e escolhas dos alunos da classe B.



Os dados acabados de analisar parecem revelar uma classe cujos alunos se escolhem entre si para as quatro situações propostas, ainda que sejam os alunos lusos ou de ascendência angolana os mais escolhidos pelos seus colegas. Os alunos menos escolhidos pelos colegas são dois cabo-verdianos que ficam, assim, abaixo do aluno cigano, que os duplica em número de colegas por quem são escolhidos. Contudo, o aluno mais rejeitado pelos colegas é um luso, a quem se seguem a aluna cabo-verdiana menos escolhida e o aluno de etnia cigana. Assim, tal como nas escolhas eram os alunos cabo-verdianos os menos escolhidos, também nas rejeições são os alunos mais rejeitados pelos colegas, com excepção do aluno luso e do cigano. Também a aluna que recebe maior número de totais combinados e é escolhida por maior número de colegas (a par de outros dois) é a única que não recebe qualquer rejeição parecendo, por isso, reunir em torno de si um grande consenso por parte dos colegas. Dos 7 alunos *isolados*, 5 são cabo-verdianos e 1 de etnia cigana.

O comentário da professora aos resultados do teste sociométrico (Anexo 25) não apresenta grandes surpresas uma vez que, em sua opinião e de um modo geral, vieram confirmar a sua percepção da classe e, por outro lado, o facto de se verificar uma tendência para os alunos

escolherem colegas brancos isso deve-se, em sua opinião, à associação que a eles se faz de: trabalho, bom comportamento, melhores condições.

6.2.1.3 - Classe C

A leitura da *sociomatrix* relativa às escolhas feitas pelos alunos da classe revela uma escolha que engloba todos os alunos à exceção de JG (luso), que não é escolhido por nenhum colega para nenhuma situação tratando-se, portanto, de um *outlier*³. Verifica-se também que um grupo de rapazes da classe escolhe praticamente só colegas do mesmo sexo, não acontecendo o mesmo, pelo menos de um modo tão notório, com as raparigas; estas escolhem quer colegas do sexo feminino quer do sexo masculino. Cada aluno realizou 12 escolhas, num total de 276. O número de colegas escolhido por cada aluno variou entre 3 e 12, com uma média de 7. Foi a aluna AN (lusa) quem concentrou as suas escolhas em 3 colegas, indicando sempre o mesmo para a primeira, segunda e terceira escolhas. Por outro lado, é a aluna angolana LC quem dispersa mais as suas escolhas distribuindo-as por 12 colegas. Cinco alunos (AM, RP, VB, SB, SC) são escolhidos sempre em primeira escolha por um mesmo colega, que é, respectivamente, JP, TM, JN, AN, AC. De entre os três alunos pertencentes a minorias étnicas, NM (cabo-verdiano) é o menos escolhido, a par da sua colega lusa AC, ambos indicados unicamente por 2 colegas. Escolhida por 3 colegas está a aluna lusa AN. Seguem-se-lhe os alunos lusos TM, SB e RP em paralelo com o aluno angolano NS; todos são escolhidos por 5 colegas embora seja NS o que obtém um valor menor de totais combinados (7 contra 8, 9 e 11 respectivamente). A aluna angolana LC é, de entre os seus colegas pertencentes a minorias étnicas, a mais escolhida pela classe tendo-a escolhido 6 alunos, num total de 6 escolhas. Também escolhido por 6 colegas está o aluno AD que alcança, no entanto, um valor de escolhas superior à sua colega (8). Os alunos mais escolhidos são lusos, sendo FI e LP os indicados por um maior número de colegas.

A análise da *sociomatrix das rejeições* apresenta uma enorme concentração das mesmas no aluno luso JG, que já tinha sido o único a não ser escolhido por qualquer colega. Este aluno é rejeitado por 17 colegas, incluindo os 2 angolanos, e alcança um valor total de 30 rejeições. Todos os alunos emitem 4 rejeições num total de 92. O número de alunos rejeitados pelos colegas varia entre 1 e 4 com uma média de 3. Quatro alunos da classe não recebem qualquer rejeição por parte dos colegas (JC, LF, FI, VB) enquanto 5 (AM, JP, AD, JN, SF) são rejeitados

³ Aluno que está situado ou é classificado à parte do lote principal pelo que se distingue, no grupo, por fugir à distribuição.

um único colega. De entre os 3 alunos pertencentes a minorias étnicas, o rejeitado por maior número de colegas é NM, referenciado por 4 alunos e obtendo um total de 7 rejeições. Rejeitado por 3 colegas está NS (angolano) e por 2 LC (também angolana). Refira-se que rejeitados por 4 e mais alunos estão, para além de NM, os alunos lusos TM e AC (por 4), SB (por 5), PF e RP (por 6), totalizando-se, assim, 5 alunos. Verifica-se, pois, que dos 23 alunos da classe: 4 não são rejeitados; 5 são rejeitados por 1 colega; 4 são rejeitados por 2 colegas (entre eles a aluna angolana); 3 são rejeitados por 3 colegas (entre eles o aluno angolano); 3 são rejeitados por 4 colegas (entre eles o aluno cabo-verdiano); 1 é rejeitado por 5 colegas; 2 são rejeitados por 6 colegas; 1 é rejeitado por 17 colegas.

De entre os *alunos que fazem mais escolhas* destaca-se a angolana LC que distribui as escolhas que faz por 12 colegas da classe. Em primeira escolha para as três primeiras situações, esta aluna refere 3 colegas (SC, FI, SB) e para a quarta situação NM. No entanto, das colegas referidas só SC a escolhe e em terceira posição na situação de mudança de escola. Dos colegas que NM escolhe só a colega LC o refere em primeira escolha para a situação de festa. Por outro lado, embora NM não escolha AD, este refere-o por quatro vezes: como primeira escolha na situação de classe; segunda nas de mudança de escola e festa; terceira na de recreio. O aluno angolano NS concentra as suas escolhas em 5 colegas, todos do sexo masculino e lusos, mas só 3 deles também o escolhem (AM – em segunda escolha para a situação de festa; JP – em segunda escolha para a situação de recreio; AD – por duas vezes em segunda e terceira escolhas respectivamente nas situações de classe e de festa). Embora NS não escolha TM, este escolhe-o por duas vezes (em segunda escolha nas situações de recreio e de festa), o mesmo acontecendo com relação a JN que, não sendo escolhido por NS, o escolhe em segunda posição para a situação de festa.

Os *alunos mais escolhidos* são LF e FI, ainda que esta última atinja um número total de escolhas superior ao seu colega (20-18). No entanto, enquanto LF é escolhido pelos seus 3 colegas pertencentes a minorias étnicas (com dois deles a escolherem-no em duas e três situações e, inclusive, em primeira escolha por três vezes), FI só é referenciado por LC em primeira escolha na situação de mudança de escola. Por outro lado, nenhum destes dois alunos escolhe qualquer colega de cor. Escolhida por 12 colegas é VB, com um total de escolhas superior aos seus colegas assinalados por 13 alunos (25). LC (angolana) também a escolhe em primeira posição na situação de classe mas, à semelhança dos seus colegas anteriores, também não escolhe colegas de cor. Escolhido por 11 colegas, mas alcançando o valor total de escolhas mais elevado da classe (29), está SC que, de entre os seus três colegas de minorias

étnicas, só é escolhida por LC, em primeira escolha para a situação de classe. Esta escolha é «retribuída» por SC que a refere em terceira escolha na situação de mudança de escola. Escolhido por 10 alunos está JP que recebe 3 escolhas (primeira na situação de classe e terceira nas situações de mudança de escola e de festa) por parte do aluno angolano NS que, por sua vez, é escolhido em segunda posição na situação de recreio por JP. JN, PF, PM, EM são escolhidos por 9 colegas enquanto BD, AM, JC e SF o são por 7 colegas. AD é escolhido por 6 colegas a par da sua colega angolana LC. Esta é escolhida por BD, PF, SF e SC (todos lusos) sempre em terceira posição, a que se acrescenta uma terceira escolha que lhe é feita pelo aluno cabo-verdiano, para a situação de festa. No entanto, LC recebe uma primeira escolha, na situação de festa, por parte de JG que é o único aluno não escolhido por nenhum colega. Entre os alunos escolhidos por 5 colegas está NS (angolano) que, embora seja o aluno pertencente a minorias que recebe maior número de escolhas (7), é, contudo, o único dos três que não recolhe qualquer escolha para a situação de mudança de escola. Os 5 colegas que o referem são todos rapazes (TM, AM, JP, AD, JN) mas nenhum o coloca em primeira escolha, assim como também só uma vez é referido em terceira escolha (na situação de festa). As escolhas incidem, assim, nas situações de recreio e de festa. Escolhidos por 2 colegas estão AC e NM (cabo-verdiano) que são os penúltimos alunos da classe a serem escolhidos pelos colegas, à frente de JG (que não obtém qualquer escolha). NM é escolhido por AD por quatro vezes: em primeira escolha na situação de classe; em segunda nas situações de mudança de escola e de festa; em terceira na de recreio. O outro colega que o referencia é LC (angolana) que o escolhe em primeira posição para a situação de festa. Curiosamente, NM não faz qualquer escolha a AD, mas escolhe também LC para a situação de festa, mas em terceira opção.

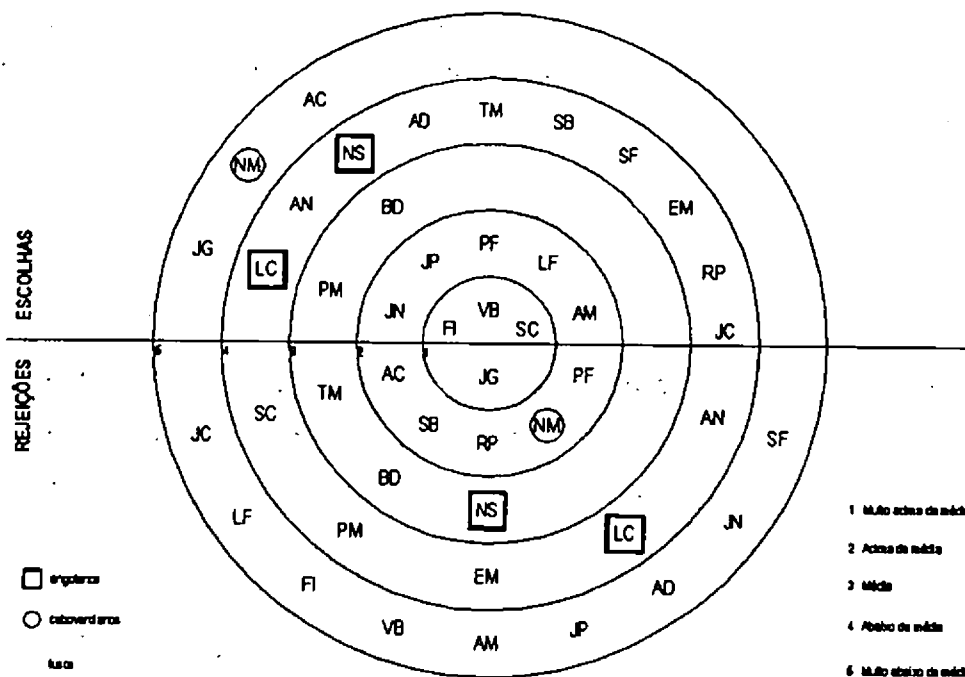
Os *alunos que fazem mais rejeições* são AM, JC, SC, SB, FI, RP, PM e a angolana LC, todos com 4 rejeições. As rejeições de LC recaem nos colegas TM, AD, RP e JG, todos do sexo masculino. Entre os alunos que rejeitam 3 colegas encontram-se NS (angolano) e NM (cabo-verdiano). As rejeições de NS recaem em: TM e JG, respectivamente na situação de classe e de festa, e em NM nas situações de mudança de escola e de recreio. Finalmente, NM rejeita JP e PM, respectivamente nas situações de recreio e de classe, e por duas vezes PF, nas situações de mudança de escola e de festa. De entre os três alunos pertencentes a minorias étnicas, só NS (angolano) emite rejeição para outro colega deste grupo, fazendo-a recair em NM (cabo-verdiano) em duas situações (mudança de escola e de recreio).

De entre os *alunos mais rejeitados* sobressai JG (luso). Dezassete colegas em 22 rejeitam-no e alguns em mais de uma situação, o que lhe permite obter um valor total de 30

ais combinados (num total de 92 rejeições feitas) - 11 para a 1ª situação; 5 para a 2ª; 7 para a 3ª e 7 para a 4ª. Este aluno é rejeitado por praticamente todos os colegas à excepção de BD, AC, FI e NM. TM rejeita-o nas quatro situações enquanto AD, JN, SF e EM o fazem em três situações e JP e AN em duas. Curiosamente, JG rejeita 2 colegas: SB, na situação de mudança de escola que, por sinal, é a mesma pela qual esta também o rejeita; NM (cabo-verdiano), nas situações de classe, recreio e festa. Refira-se, de novo, que este era o único colega pertencente a minorias que o não havia rejeitado. Com grande diferença de JG, surgem PF e RP (ambos lusos) rejeitados por 6 colegas cada. No caso de PF, o aluno cabo-verdiano NM rejeita-o nas situações de mudança de escola e de festa, ainda que não receba qualquer rejeição por parte de PF. Relativamente a RP, uma das rejeições é feita pela colega angolana LC na situação de recreio, e é exactamente a mesma pela qual esta também é rejeitada por RP. Com 5 rejeições contra-se SB que não recebe qualquer delas de colegas pertencentes a minorias étnicas. Rejeitados por 4 colegas estão TM, AC e o aluno cabo-verdiano NM. As rejeições que este último aluno recebe vêm de: JP e PM, respectivamente nas situações de festa e de recreio; NS (angolano) nas situações de mudança de escola e de recreio; JG, nas situações de classe, recreio e festa. De entre os que o rejeitam, NM só rejeita JP e PM. Entre os colegas rejeitados por 3 colegas encontra-se NS (angolano) que recebe as rejeições de BD e SF (nas situações de recreio e mudança de escola, respectivamente) e de AN (nas situações de classe e recreio). Contudo, NS não rejeita nenhum dos colegas por quem é rejeitado. LC (angolana) é rejeitada por 2 colegas (FI e RP), ambos na situação de recreio. Por seu lado, também LC rejeita RP exactamente na mesma situação. JC, LF, FI e VB não recebem qualquer rejeição por parte dos colegas.

O *cálculo dos níveis de escolha* (Anexo 26) e *de rejeição* (Anexo 27) situa o Limite Superior em 16 e o Limite Inferior em 8, não sendo nenhum total de escolhas entre 8 e 16 significativo. As escolhas de 0 a 8 são significativamente inferiores no limiar de $P 0,05$; as escolhas de 16 a 29 (número máximo de escolhas de um aluno da classe) são significativamente superiores no limiar de $P 0,05$. Os alunos que obtêm o número de escolhas entre 0 e 8 designam-se *isolados* e os que têm um número superior a 16 são considerados *populares*. Como consequência, os alunos *populares* da classe são todos lusos (6): SC (29), VB (25), FI (20), AM (18), LF (18), PF (17). Os *não significativos* são (9): JP (14), JN (14), BD (12), PM (12), JC (12), RP (11), EM (11), SF (9), SB (9). Os alunos *isolados* são (8): TM (8), AD (8), NS (angolano) (7), AN (6), LC-angolana (6), AC (5), NM-cabo-verdiano (5), JG (0). (Esquema 3).

Esquema 4: Sociograma circular das rejeições e escolhas dos alunos da classe C.



Os dados acabados de analisar parecem revelar uma classe que isola e rejeita um colega luso (JG). Os três alunos pertencentes a minorias étnicas encontram-se entre os menos escolhidos pelos colegas e, embora dois destes alunos também se escolham entre si (LC e NM), as suas escolhas recaem maioritariamente em colegas lusos. Relativamente às rejeições, o aluno cabo-verdiano NM encontra-se entre um grupo de alunos com um número significativo de rejeições, em comparação com os resultados totais da classe (refira-se que um dos colegas que o rejeita é o aluno angolano NS em duas situações). Os dados parecem, pois, apontar para o facto de embora estes três alunos não serem dos mais escolhidos da classe também não são totalmente rejeitados pelos seus colegas.

O comentário da professora aos resultados do teste sociométrico (Anexo 28) não apresenta grandes surpresas uma vez que esta considera, na globalidade, que os mesmos vieram confirmar a sua percepção da classe. Surpreendeu-a, no entanto, o facto de AN não ter sido rejeitada dado que é muito parecida com SB. Referiu ainda que, por vezes, as escolhas dos alunos podem estar influenciadas por desavenças momentâneas entre os mesmos o que poderá, nesse momento, levar um aluno a escolher um colega com quem tem menos afinidades do que outro de quem gosta mais, mas com o qual está zangado. Estas situações poderão, em sua opinião, «viciar os resultados». Acrescentou, também, que no início do ano lectivo os alunos

usos afastavam mais os colegas de cor, o que não acontecia na altura, uma vez que sabiam as imitações à higiene que estes alunos têm: não possuem casa-de-banho, água, e esgotos... Para isso, ela tem-se esforçado para que a classe compreenda essas limitações e aceite, inclusive, o mau cheiro, sobretudo de NM.

2.2 – No conjunto das três classes

2.2.1 – Escolhas

No conjunto das três classes são feitas 590 *escolhas* recaindo 348 (59%) sobre alunos lusos e 242 (41%) sobre não lusos (quadro 33). Os 14 alunos cabo-verdianos recebem 120 *escolhas* (20.3%), os 4 mestiços 85 (14.4%), os 3 angolanos 28 (4.8%) e os 3 de etnia cigana 9 (1.5%).

Quadro 33: Distribuição da aceitação e da rejeição segundo grupos étnicos no conjunto das três classes.

Alunos		A		R	
		N	%	N	%
Lusos		348	59.0	75	43.1
Sub-total		348	59.0	75	43.1
Não lusos	Cabo-verdianos	120	20.3	54	31.0
	Angolanos	28	4.8	7	4.0
	Mestiços	85	14.4	7	4.0
	Ciganos	9	1.5	31	17.8
	Sub-total	242	41.0	99	56.9
Total		590	100.0	174	100.0

Os alunos lusos são os mais *escolhidos* em primeira, segunda e terceira *escolhas* (quadro 34 e 70), alcançando os cabo-verdianos o seu pico em segunda *escolha* (44 – 7.46%), os angolanos na terceira (13 – 2.2%), os mestiços na primeira (34 – 5.76%) e os ciganos na terceira (13 – 0.85%) sendo, inclusive, o único grupo a não obter qualquer primeira *escolha* dos colegas. Para além de serem os mais *escolhidos*, os alunos lusos obtêm o seu pico de *escolhas* na primeira (120 – 20.34%), enquanto os não lusos alcançam o seu em terceira *escolha* (85 – 14.41%). Assim, os alunos lusos são sempre os mais *escolhidos*. De entre os não lusos, os alunos cabo-verdianos e mestiços distinguem-se dos seus colegas angolanos e ciganos por serem muito mais *escolhidos* que estes últimos. No entanto, os quatro alunos mestiços conseguem, proporcionalmente, obter mais *escolhas* que os seus catorze pares cabo-verdianos, pelo que

acabam por se distinguir pela positiva de entre os não lusos. Aliás são, ainda, os alunos mestiços, à semelhança dos seus colegas lusos, o grupo preferido em primeira escolha.

Quadro 34: Distribuição das escolhas (1ª, 2ª e 3ª) segundo grupos étnicos no conjunto das três classes.

Alunos		Escolhas		1ª		2ª		3ª		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	N
Lusos		120	20.34	115	19.49	113	19.15			348
Sub-total		120	20.34	115	19.49	113	19.15			348
Não lusos	Cabo-verdianos	36	6.10	44	7.46	40	6.78			120
	Angolanos	7	1.19	8	1.36	13	2.2			28
	Mestiços	34	5.76	24	4.1	27	4.58			85
	Ciganos	0	-	4	0.68	5	0.85			9
	Sub-total	77	13.1	80	13.56	85	14.41			242

6.2.2.2 - Rejeições

Relativamente às *rejeições* (174 no total), estas recaem maioritariamente sobre os alunos não lusos 99 (56.9%), recolhendo os lusos 75 (43.1%). Nesta contabilização não está incluído o aluno da Classe C, *outlier*.

Os 14 alunos cabo-verdianos recebem 54 (31%) *rejeições*, os 4 mestiços 7 (4%), os 3 angolanos também 7 (4%) e os 3 de etnia cigana 31 (17.8%) (quadro 71 e 72).

Quadro 35: Distribuição das rejeições (1ª, 2ª e 3ª) segundo grupos étnicos no conjunto das três classes.

Alunos por etnias		Rejeições		Situações								Total	
				1ª		2ª		3ª		4ª			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lusos		17	9.8	19	10.9	19	10.9	20	11.5	75			
Sub-total		17	9.8	19	10.9	19	10.9	20	11.5	75		43.1	
Não lusos	Cabo-verdianos	8	4.6	18	10.3	13	7.5	15	8.6	54			
	Angolanos	1	0.6	1	0.6	5	2.9	-	-	7			
	Mestiços	1	0.6	1	0.6	2	1.1	3	1.7	7			
	Ciganos	13	7.5	7	4.0	5	2.9	6	3.4	31			
	Sub-total	23	13.2	27	15.5	25	14.4	24	13.8	99		56.9	

Os alunos lusos atingem o pico das *rejeições* na 4ª situação – *situação de festa* – (20 – 11.5%) e os não lusos na 2ª - *situação de mudança de escola* – (27 – 15.5%), sendo igualmente nesta que os alunos cabo-verdianos são mais penalizados (18 – 10.3%), enquanto os angolanos o são na 3ª - *situação de recreio* – (5 – 2.9%), os mestiços na 4ª (1.7%) e os de etnia cigana na 1ª - *situação de classe* – (13 – 7.5%).

Deste modo, alunos lusos e mestiços são sobretudo *rejeitados* para a *situação de festa* enquanto os angolanos o são para a de *recreio*, os cabo-verdianos para a de *mudança de escola* e os de etnia cigana para a *situação de classe*. Contudo, estes últimos alunos, em número de três, acabam por ser o segundo grupo não luso mais rejeitado atingindo 31 *rejeições*, cerca de menos da metade das obtidas pelos seus catorze colegas cabo-verdianos (75), cerca de cinco vezes mais que as que alcançam os três angolanos (7) e os quatro mestiços (7).

2.3 - Análise estatística

A *análise estatística* dos dados revelou que os alunos lusos e os angolanos recebem *aceitações/escolhas* e *rejeições* de acordo com o esperado, enquanto os alunos mestiços são mais escolhidos do que se esperaria e os de etnia cigana mais rejeitados. A tendência de aceitação de alunos cabo-verdianos e de etnia cigana tende também a ser menor do que o esperado. Os três alunos de etnia cigana são fortemente penalizados pelos seus colegas que, para além de vincarem o seu desagrado em com eles trabalharem em sala de aula, os excluem, também, de uma mudança de escola, do recreio e da festa.

3 - Discussão dos resultados

Confrontados com a situação de terem de emitir escolhas e rejeições de colegas de classe para as situações de trabalho na aula/classe, mudança de escola, brincadeira no recreio e festa, os alunos identificaram colegas para todas elas. Nas três classes, os alunos efectuaram uma média de 7 escolhas e 3 rejeições, sendo os mais escolhidos pelos colegas os lusos, mesmo quando numericamente inferiores a outros grupos étnicos existentes na classe. Contudo, embora nas Classes A e B os alunos se escolham entre si, para as quatro situações propostas, na Classe C um aluno luso destaca-se canalizando a rejeição dos colegas.

Nas Classes A e B, os alunos menos escolhidos são os de etnia cigana e alguns cabo-verdianos. No entanto, enquanto na Classe A os alunos de etnia cigana continuam a receber a maioria das rejeições, a par de colegas cabo-verdianos (que são rejeitados por outros grupos étnicos diferentes do seu), na Classe B o aluno mais rejeitado pelos colegas é um luso, a quem segue uma aluna cabo-verdiana e, depois, o aluno de etnia cigana. Ainda nestas duas classes, as alunas mais escolhidas pelos colegas são as únicas a não receber qualquer rejeição, pelo que podem reunir em torno de si o consenso de todos. Na Classe C, embora os três alunos pertencentes a minorias étnicas se encontrem entre os menos escolhidos pelos colegas não

parecem ser, no entanto, por eles rejeitados. O aluno cabo-verdiano, contudo, recolhe um número significativo de rejeições por parte dos colegas, entre os quais se encontra o angolano, que o rejeita em duas situações – mudança de escola e recreio.

Na Classe A, os dois alunos de etnia cigana (um rapaz e uma rapariga) não se escolhem entre si e ambos nunca são referenciados nem como primeira escolha (o que também acontece na Classe B), nem nas situações de mudança de escola e de festa. Por outro lado, estes dois alunos e o seu par da Classe B rejeitam, maioritariamente, os colegas cabo-verdianos e são por estes igualmente rejeitados. Um aluno cabo-verdiano da Classe A faz mesmo incidir as suas rejeições, nas quatro situações apresentadas, no seu colega de etnia cigana. Na Classe C, um grupo de rapazes faz incidir as suas escolhas praticamente só em colegas do mesmo sexo, enquanto a aluna angolana dispersa as suas escolhas por doze colegas. Assim e exceptuando casos pontuais de alunos, as escolhas feitas parecem recair em colegas lusos, enquanto os de etnia cigana e os cabo-verdianos parecem recolher as rejeições oriundas, muitas vezes, de outros grupos étnicos diferentes do seu, existentes na classe.

Em síntese, os alunos lusos são os mais escolhidos pelos seus pares não lusos e de entre estes últimos destacam-se os alunos mestiços, porque são mais escolhidos do que se esperaria, e os de etnia cigana, porque são os menos escolhidos e os mais rejeitados pelos colegas. Também dos alunos cabo-verdianos se esperava uma maior aceitação por parte dos seus pares. Ou seja, os *padrões de aceitação entre alunos* privilegiam os alunos lusos, a que se seguem os mestiços, desvalorizam os cabo-verdianos e rejeitam os alunos de etnia cigana.

7. Conclusão dos três estudos

Com a realização destes três Estudos pretendeu-se determinar os padrões de aceitação professores/alunos, alunos/professores e alunos/alunos.

O estudo efectuado aos *padrões de aceitação professores/alunos* revelou uma tendência para um favorecimento pela positiva dos alunos lusos, mesmo quando estes são minoritários na classe, em detrimento do grupo de alunos não lusos, pelo que os cabo-verdianos são referenciados menos positivamente do que se esperaria e os de etnia cigana mais negativamente do que o esperado. Esta valorização positiva dos alunos lusos, assim como a desvalorização dos não lusos são, aliás, confirmadas por três grupos de respondentes que acentuam, em uníssono, uma imagem fortemente negativa dos alunos de etnia cigana. E se de alguma forma, quer as professoras das classes, quer o grupo professores controlam uma apreciação negativa dos alunos

ertencentes a minorias étnicas, já o grupo estudantes marca bem a diferença e o grupo *sociedade* esquece-os na positividade. Na verdade, apesar do adjectivo *desintegrados* estar largamente presente na opinião dos três grupos de respondentes, relativamente aos alunos pertencentes a minorias étnicas, ele não é suficiente para encobrir outros referenciados e que, talvez, resultem dessa mesma desintegração como é o caso de *agressivos, desmotivados, disciplinados*, que praticamente cobrem todos os grupos étnicos analisados. Por outro lado, se se reconhece a desintegração, mesmo por agentes directamente implicados na Educação, como se justifica a referência à desmotivação destes alunos quando o grande papel de motivação cabe, exactamente, aos professores? Docentes que, por sua vez, se apresentam com uma auto-imagem muito positiva, confirmada por pares, estudantes e *sociedade*. A questão da desmotivação pode ser questionada, ainda, em relação a «o quê»: trabalho escolar, estratégias, relação pedagógica, altura da escola...? Curiosamente, todos os três grupos de respondentes referem os alunos do 1º ciclo em geral como *interessados*. Este facto poderá acentuar a desadaptação que os alunos de minorias apresentam, na opinião dos respondentes, em relação à escola portuguesa ou... à altura veiculada por essa mesma escola. Com efeito, mesmo que com poucas frequências, os adjectivos *felizes, lindos, maravilhosos, sinceros, amados, dinâmicos, educados, inocentes, alegres, precoces, amigos, sedentos, espontâneos, estudiosos, espertos, questionadores, atentos, trabalhadores, informados*, parecem estar reservados a um perfil de aluno luso, como que à imagem do «bom aluno» branco, de cultura e europeia e de classe média, que serve de modelo a todos os outros, considerados diferentes. Na verdade, alguns adjectivos utilizados para a caracterização de alunos pertencentes a minorias étnicas parecem trazer subjacente marcas que são definidoras do seu grupo de pertença, isto é, que resultam da generalização de características de todo um grupo, feita pelo grupo da maioria. Assim, os alunos cabo-verdianos são referenciados como *agressivos*, todos os africanos como *alegres*, os de etnia cigana como *sentistas* e, esporadicamente, *selectivos, sujos, maus, perigosos*. A referência ao adjectivo *estigmatizados* não deixa também de ser pertinente na medida em que envolve um novo questionamento: se são considerados, pela maioria, como estigmatizados, quem os estigmatiza?

Preocupante não deixa de ser, igualmente, a imagem que estudantes universitários apresentam quer a licenciatura em Ciências da Educação, quer o 1º ano da Formação Inicial de Professores têm dos alunos pertencentes a minorias étnicas, uma vez que eles serão futuros profissionais da Educação. O grande número de categorias negativas que utilizam, assim como a utilização de determinados adjectivos (*anti-sociais, negros, violentos, conflituosos,*

insultuosos, maus, perigosos) se, por um lado, reflecte os estereótipos e preconceitos que detêm, por outro, questiona, talvez, a inexistência de reflexão sobre estas problemáticas na formação destes futuros profissionais da educação.

O estudo efectuado aos *padrões de aceitação alunos/professoras* revelou uma grande aceitação das professoras por parte de todos os seus alunos, de um modo geral, independentemente do grupo de pertença dos mesmos. Os aspectos da relação afectiva são explicitamente por eles valorizados, assim como também o são os «ruídos» perturbadores dessa mesma relação: os castigos de carácter escolar, os castigos físicos, o ser-se autoritário, agressivo, mau, ainda que, por vezes, estes sejam aceites em nome de uma aprendizagem de qualidade, de um sucesso escolar, de um futuro bem-estar para os alunos. Os aspectos relativos ao ensino/aprendizagem são focados sobretudo por alunos lusos e mestiços mas cabo-verdianos, angolanos e ciganos, embora não de um modo tão explícito, parecem fazer um chamamento à importância da relação professor/aluno, a fim de melhorarem o seu próprio ensino/aprendizagem.

O estudo efectuado aos *padrões de aceitação alunos/alunos* revelou uma supremacia dos alunos lusos nas escolhas efectuadas pelos seus colegas. Com efeito, são os mais escolhidos em oposição aos cabo-verdianos e, sobretudo, aos ciganos, ambos com uma aceitação menor do que o esperado. Os alunos mestiços são mais escolhidos do que se esperaria. Os alunos de etnia cigana são, assim, fortemente penalizados pelos seus colegas, que para além de muito pouco os escolherem, os rejeitam abertamente quer no trabalho na aula, quer na mudança de escola, quer no recreio, quer em festa. A rejeição cabo-verdiano/cigano e vice-versa, já anteriormente referenciada pelos informantes-chave, operacionaliza-se, aqui, nas escolhas e rejeições feitas pelos alunos pertencentes a estes dois grupos étnicos. O facto de, na mesma classe, dois alunos de etnia cigana (uma menina e um menino) não se escolherem mutuamente terá, provavelmente, de ser entendido como uma questão cultural da sua comunidade de pertença. O que se observa é que a aceitação entre alunos não contempla da mesma maneira todos os grupos de pertença e presentes em situação de sala de aula.

Como consequência, os padrões de aceitação revelados por professores, a que se juntam estudantes e *sociedade*, parecem revelar uma generalização de características atribuídas a um grupo a todos os seus membros, mesmo que estes sejam crianças, a que se associa um conteúdo emotivo positivo, no caso dos alunos lusos, ou um negativo, no caso de alunos pertencentes a minorias étnicas de ascendência africana e ciganos. Esta situação confirma, assim, a posição de Tajfel (1982) e releva a importância do estereótipo social: todos têm os mesmos traços,

portanto, todos são o mesmo. Estereótipo social que se revela já presente entre os próprios alunos que acabam por escolher e rejeitar colegas seguindo os mesmos padrões dos adultos. Estereótipos que resultam do processo de socialização vivenciado por cada criança na família, no bairro, na comunidade, através dos órgãos de comunicação social mas também na própria escola através daquilo que observa e sofre. Porque mesmo controlando voluntariamente o preconceito (Brewer e Crano, 1994), as professoras acabam por deixá-lo passar na relação interpessoal de sala de aula através de palavras, atitudes, emoções, simples gestos de desatenção e fisionomia carregados de simbolismo. Palavras e atitudes que, provavelmente, as crianças utilizam de um modo mais directo, intencional, explícito, porque despidas do controle e da consciência dos seus próprios preconceitos.

Em síntese, o que parece poder afirmar-se é a existência, em contexto de sala de aula, de diferentes padrões de aceitação que acabam por privilegiar o aluno luso, sejam eles oriundos dos professores ou dos colegas. O *estigma* que os adultos reconhecem existir, e que acabam por demonstrar, penaliza sobretudo os alunos de ascendência cabo-verdiana e os de etnia cigana.

Capítulo 3: O “sentido” da interacção: estudo da comunicação na sala de aula

1 – Introdução

Conhecendo-se a importância que as interacções comunicativas têm na sala de aula e como podem ser determinantes, não só na relação pedagógica como também no próprio sucesso escolar dos alunos, tornou-se fundamental conhecer a *teia* de interacções verbais que aconteciam em contexto de ensino/aprendizagem, nas três classes em análise.

Os estudos até agora efectuados revelaram a existência de um favorecimento pela positiva dos alunos lusos, em detrimento dos seus pares de ascendência cabo-verdiana e de etnia cigana. Na verdade, quer os doze docentes entrevistados, quer as professoras das três classes, quer os professores no terreno, quer os futuros profissionais da Educação, quer, ainda, os elementos do grupo aleatório da sociedade, todos eles acentuaram, através das suas opiniões, a marca de um estereótipo social que *premeia* uns alunos (sobretudo os lusos) e *penaliza* outros (os não lusos e, sobretudo, os de ascendência cabo-verdiana e de etnia cigana). Assim, são as três professoras e o grupo *professores* aqueles que se controlam na apreciação negativa dos alunos não lusos, marcando o grupo *estudantes* bem a diferença entre lusos/não lusos e o grupo *sociedade* esquecendo os não lusos na positividade. Por sua vez, também os alunos entre si, e indiferentemente da origem étnica, escolhem, em primeiro lugar, os seus colegas lusos sendo os alunos cabo-verdianos e os de etnia cigana os que recebem uma aceitação menor, por parte dos seus pares. Curiosamente, estes dois últimos grupos de alunos são intérpretes de uma rejeição em duplo sentido: os cabo-verdianos rejeitam os ciganos e, por sua vez, são rejeitados por eles.

Estes resultados acabam por ir ao encontro dos de Vala *et al.* (1999) – como também aos de Moscovici e Pérez (1999), em Espanha, tendo como grupo-alvo os ciganos -, no plano das representações sociais sobre traços positivos e negativos atribuídos a portugueses brancos e a negros, uma vez que, e apesar dos sujeitos atribuírem a ambos os grupos mais traços positivos do que negativos, os traços positivos foram mais claramente atribuídos aos portugueses brancos do que aos negros.

Este processo subtil de discriminação tem também sido levantado por vários autores, relativamente às interacções estabelecidas em sala de aula. Com efeito, Tyo (1972), Barnes (1973), Rubovits e Maehr (1973), Gay (1974), Mangold (1974), Mathis

(1975), Hillman e Davenport (1978), referiram-se à possibilidade dos professores poderem praticar a discriminação na sala de aula, estabelecendo menos interações positivas e mais negativas com os alunos minoritários, solicitando-os menos vezes e com questões mais complexas e dando-lhes menos elogios e encorajamento. Tyo, Rubovits e Maehr, Gay, Mangold, Hillman e Davenport acrescentam, ainda, a tendência dos professores para emitirem mais críticas negativas e mais comentários disciplinares a esses mesmos alunos. Igualmente os estudos de Jackson e Cosca (1974) apontam para um favorecimento dos alunos brancos, em relação aos não brancos, pelos docentes quando os louvam, encorajam, aceitam as ideias, questionam, reagem positivamente e evitam formas críticas de falar, dando, deste modo, origem a uma diminuição da auto-estima e a uma fraca motivação dos alunos não brancos pelo sistema educativo e, conseqüentemente, a um reforço dos estereótipos dos próprios docentes. Ou seja, a «utilização de táticas verbais para discriminar» (Thorne, 1995; 170) que testemunhos de alunos, citados por Kelly (1991), confirmam: *«O modo como dizem e como se envolvem. Os professores raramente nos pedem para fazer qualquer coisa na aula, como responder a perguntas». «Falam com os outros miúdos de uma maneira simpática e quando dizemos qualquer coisa falam-nos como se fôssemos idiotas».*

Vivendo em sociedade, as próprias crianças percebem, categorizam e avaliam os outros da mesma forma pela qual são julgadas e, por conseguinte, escolhem e reagem em relação aos outros em função de uma classificação que funciona e diariamente é utilizada (Cohn, 1991).

Na sequência dos Estudos anteriores; tornou-se, portanto, premente investigar se, em contexto de sala de aula e na situação de interação, alunos e professoras reproduziam, na comunicação que estabeleciam entre si, os mesmos padrões de favorecimento e desfavorecimento grupal. Para isso, procedeu-se à observação das comunicações verbais em cada uma das três classes, durante um período consecutivo de 60', com o objectivo de determinar os padrões de interação professores/alunos, alunos/professores e alunos/alunos.

2 – Metodologia

2.1 – Sujeitos

Alunos das três classes assim distribuídos: 11 da classe A, 15 da classe B, 23 da classe C, sendo 25 lusos, 15 cabo-verdianos, 3 angolanos, 4 mestiços, 2 de etnia cigana, perfazendo um total de 49 participantes (quadro 1).

Quadro 1: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.

Classes	Alunos										Total	
	Lusos		Cabo-Verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
A	2	16.67	6	50.00	0	0.00	2	16.67	2	16.67	12	100.00
B	3	20.00	8	53.30	1	6.67	2	13.33	1	6.67	15	100.00
C	20	86.95	1	4.34	2	8.69	0	0.00	0	0.00	23	100.00
Total	25	50.00	15	30.00	3	6.00	4	8.00	3	6.00	50	100.00

2.2 – Instrumentos e materiais

Para analisar os padrões de interação na sala de aula, elaborou-se uma *planta da sala de aula* de cada classe (Anexos 29-31), onde se realizou o registo das comunicações verbais observadas, utilizando a codificação de sinais apresentada por Albano Estrela (1984; 431) (Anexo 32).

2.3 – Procedimentos

Com o intuito de conhecer os *padrões de interação* na sala de aula, procedeu-se à observação das *comunicações verbais* durante um período de 60' de aula consecutivos, em cada uma das três classes. Previamente à observação, entrevistou-se a respectiva professora da classe para que apresentasse as justificações quer para a disposição das mesas, na sala de aula, quer para a distribuição dos alunos na mesma. Cada professora explicitou, ainda, os conteúdos e o trabalho a desenvolver na classe, durante o período da observação (Anexo 33-35). A observação das comunicações verbais, durante os 60' consecutivos de aula, foi registada na respectiva planta, tendo-se utilizado um exemplar para cada 5' de aula observados, num total de 12 fichas. A observadora posicionou-se ao fundo da sala de aula, de modo a não perturbar o normal funcionamento da mesma.

A análise dos dados obtidos percorreu as seguintes fases:

1 – Levantamento de todas as comunicações verbais produzidas, em cada 5' de aula observados, por classe.

2 – Organização das comunicações produzidas, por classe e por períodos de 5', em quatro grandes grupos:

- da professora para a classe;
- da professora para os alunos;
- dos alunos para a professora;
- dos alunos entre si.

3 – Organização dos dados obtidos em quadros e gráficos, por classe e no conjunto das três classes.

4 – Levantamento das interações realizadas em função dos grupos de pertença étnica dos alunos, por classe e no conjunto das três classes.

5 – Análise quantitativa, em termos de estatística descritiva (em valores brutos e percentuais), dos dados obtidos, na fase anterior.

6 – Categorização dos diferentes tipos de comunicação verbal em positivos e negativos. Consideraram-se comunicações positivas: *pergunta, exposição/explicação, resposta, reforço, tentativa de comunicação*. Foram consideradas como negativas: *ordem, admoestação, corte, comunicação clandestina, comunicação parasita*. Esta última integrou-se no grupo das negativas por se tratar de «uma comunicação fora da economia da aula. O seu conteúdo nada acrescenta ao assunto tratado. Constituirá algo de paralelo ao processo pedagógico propriamente dito» (Estrela, 1984; 434). Também a *comunicação clandestina* foi incluída nas negativas por se referir «a toda a comunicação entre alunos, não autorizada pelo professor ou não permitida pelas regras definidas pela classe» (*ob. cit.*; 436).

7 – Organização das comunicações verbais da iniciativa das professoras e dos alunos em positivas e negativas, em função dos diferentes grupos étnicos, por classe e no conjunto das três classes.

8 – Levantamento e quantificação das comunicações verbais entre alunos, por classe e no conjunto das três classes, em positivas e negativas e por grupos étnicos.

9 – Análise das comunicações, entre alunos, por grupos étnicos, tendo em conta quem toma a iniciativa das mesmas e com quem se estabelece a interação.

10 – Análise e quantificação das interações entre alunos em positivas e negativas entre lusos/lusos, lusos/não lusos e não lusos/não lusos.

11 – Análise quantitativa, recorrendo à estatística inferencial através do teste do qui-quadrado, das interações entre professoras e os diferentes grupos étnicos, estes e as professoras e os diferentes grupos étnicos entre si. Este teste deve ser aplicado sempre que se pretende verificar as diferenças entre duas variáveis nominais (Pestana e Gageiro, 2000).

3 – Análise dos resultados

3.1.1 - Classe A¹

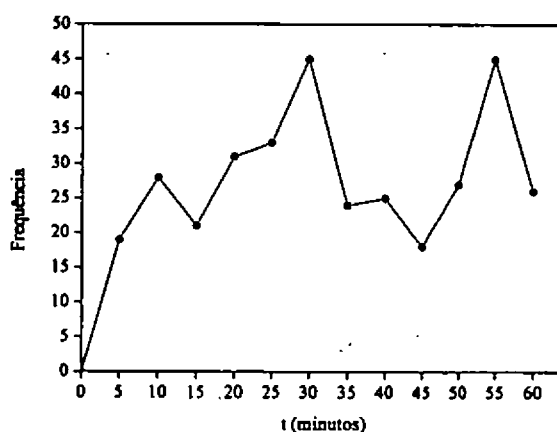
3.1.1.1 – Levantamento das situações de comunicação

A observação das comunicações verbais em situação de aula decorreu entre as 11h 20' e as 12h 20'. Nos primeiros 5' de aula, as comunicações centram-se na professora que emite 9 das 19 efectuadas. Nos 5' seguintes, as comunicações passam a estar centradas em AS (mestiça), em torno da qual parece desenrolar-se a aula. Entre as 11h 30' e as 11h 35', a professora parece voltar a centrar em si o diálogo, questionando directamente um único aluno, HM (cabo-verdiano). Das 11h 35' às 11h 40', o pólo da aula volta a centrar-se na aluna AS que é questionada quer pela professora, quer por alguns colegas. Das 11h 40' às 11h 45', a professora questiona tanto a classe como alguns alunos em particular e, embora a aluna AS se mantenha em silêncio, é, contudo, entre os seus colegas de agrupamento de mesas que se estabelece um número de comunicações significativo. Entre as 11h 45' e as 11h 50', atinge-se um dos picos das comunicações verbais, parecendo liderar esse diálogo CR (ex-emigrante). Nos 5' seguintes, as comunicações descem para aproximadamente metade do número anterior, com ênfase nas tentativas de comunicação ou comunicação clandestina entre alunos. Entre as 11h 55' e o meio-dia, a professora torna a questionar bastante a classe e salienta-se no diálogo DJ (luso). Os 5' seguintes são dominados pelas comunicações clandestinas efectuadas pelos alunos EM, HM, MW (cabo-verdianos) e LC (luso). Entre as 12h 05' e as 12h 10', este grupo continua a manter uma certa relevância destacando-se, agora, o diálogo estabelecido entre a professora e HM (cabo-verdiano). Nos 5' seguintes, ouve-se bastante ruído na sala,

¹ Na classe A, encontram-se, para além dos grupos étnicos já referidos ao longo do trabalho, um grupo composto por dois alunos ex-emigrantes (CR e RP). Uma vez que a análise da interacção deste grupo não cabe no âmbito deste trabalho, optou-se por manter a referência aos mesmos apenas na situação de descrição em texto.

polarizando-se as comunicações quer entre o grupo acabado de referir, quer entre JC, IO (cabo-verdianos), DJ (luso) e TA (mestiço), atingindo-se um outro pico das comunicações (45 no total). Nos últimos 5' de aula observados, o número de comunicações decresce significativamente, esbatendo-se as comunicações clandestinas e parecendo liderar o diálogo, de novo, a professora. Em valores totais, estabeleceram-se 342 situações de comunicação, durante os 60' de aula observados (gráfico 1).

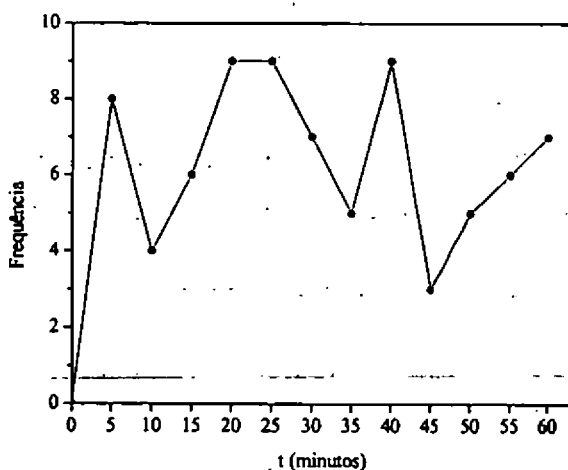
Gráfico 1: Número de situações de comunicação efectuadas na classe A em cada 5' de aula observados.



3.1.1.2 – Situações de comunicação da professora para a classe

Destas *situações de comunicação* 78 foram dirigidas *da professora para a classe*, atingindo-se o valor mais elevado (9) entre as 11h 35'-11h 40', 11h 40'-11h 45', 11h 45'-12h, ou seja, entre os 15' e 25' de aula e os 35' e 40' (gráfico 2).

Gráfico 2: Número de situações de comunicação emitidas pela professora para a classe A em cada 5' observados.



Predomina a *exposição/explicação* (com uma frequência de 48 observações, correspondendo a 61.54% das situações de comunicação), seguindo-se-lhe a *pergunta* (11 –14.1%), a *admoestação* (7 – 8.97%), a *ordem* e o *reforço* (5 cada, 6.41%) e, por último, a *comunicação parasita* (2 –2.56%) (quadro 2). Enquanto a situação de *exposição/explicação* percorre toda a aula, com picos entre os 15'-20' e 35'-40' (com 7 observações em cada um), a *pergunta* domina o início da comunicação e surge nos primeiros 30' de aula. Por seu lado, a *admoestação* surge entre os 25'-30' de aula, persistindo nos 20' finais.

Quadro 2: Distribuição das situações de comunicação efectuadas da professora para a classe A.

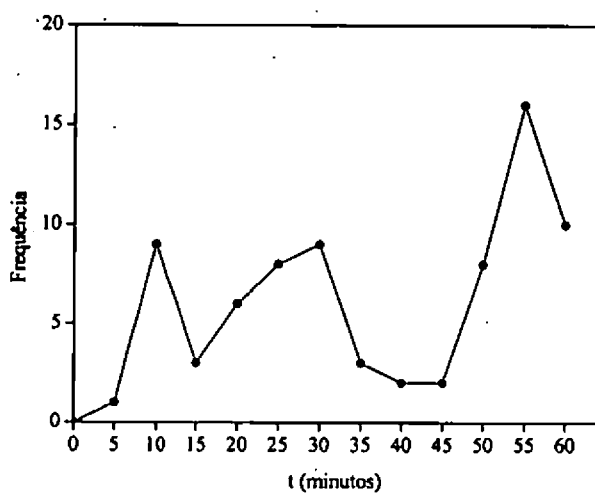
Situações de comunicação	N	%
Exposição/explicação	48	61.54
Pergunta	11	14.10
Admoestação	7	8.97
Ordem	5	6.41
Reforço	5	6.41
Comunicação parasita	2	2.56
Total	78	100.00

3.1.1.3 – Situações de comunicação da professora para os alunos

A professora estabelece, ainda, 77 *situações de comunicação entre si e alunos da classe*, interpelados nominalmente, atingindo-se o valor máximo das mesmas (16) entre os 50'-55' de aula (gráfico 3). Destas 77, 31 são estabelecidas com alunos cabo-verdianos,

19 com mestiços, 13 com ex-emigrantes, 8 com lusos e 6 com o aluno de etnia cigana (quadro 3). O aluno a quem a professora mais vezes se dirige é AS (mestiça), que recolhe 14 das 19 situações de comunicação estabelecidas entre a professora e o seu colega da mesma etnia. Segue-se-lhe o aluno cabo-verdiano HM (a quem a professora se dirige 9 vezes) e CR (ex-emigrante, 8 vezes). JC (cabo-verdiano) é interpelado pela professora unicamente por 2 vezes, LC (luso) 3 vezes e EM (cabo-verdiano) por 4 vezes.

Gráfico 3: Número de situações de comunicação da iniciativa da professora para alunos, na classe A, em cada 5' de aula observados.



A professora utiliza, maioritariamente, como situação de comunicação, a *ordem* (23 -29.87%), seguindo-se-lhe a *pergunta* (20 -25.97%), a *admoestação* (14 -18.18%), o *reforço* (10 - 12.99%), a *exposição/explicação* (7 -9.09%), a *resposta* (2 - 2.6%) e, finalmente, uma *tentativa de comunicação* (1.3%) (quadro 3).

Quadro 3: Distribuição das situações de comunicação efectuadas da professora para os alunos, na classe A.

Situações de comunicação	N	%
Ordem	23	29.87
Pergunta	20	25.97
Admoestação	14	18.18
Reforço	10	12.99
Exposição/ explicação	7	9.09
Resposta	2	2.60
Tentativa de comunicação	1	1.30
Total	77	100.00

Analisando as situações de comunicação estabelecidas entre a professora e os alunos pertencentes aos diferentes grupos étnicos representados na classe (quadro 4), verifica-se que todos os alunos são interpelados pela sua professora e que são as crianças caboverdianas as únicas a posicionarem-se em todas as situações de comunicação emitidas pela mesma. Assim, a todos os alunos cabo-verdianos a professora dá ordens (num total de 10), por 6 vezes faz reforço dirigindo-se a quatro alunos, 5 vezes pergunta, 4 vezes expõe/explica e admoesta e 1 vez responde e tenta comunicar. O aluno a quem mais vezes se dirige é HM (9 vezes), seguindo-se-lhe SI (6 vezes), IO e MW (5 vezes), EM (4 vezes) e JC (2 vezes, para dar ordens). Relativamente a os dois alunos lusos, a professora dirige-se-lhes 8 vezes, sendo 5 vezes a DJ e 3 a LC. Dá-lhes sobretudo ordens (5 vezes), mas também pergunta e admoesta DJ e reforça LC. Os dois alunos mestiços são interpelados 19 vezes (14 AS e 5 TA), sendo 11 para fazer perguntas a AS, a quem a professora também expõe/explica e, em conjunto com o seu colega, dá ordens e reforça. TA é, ainda, admoestado 2 vezes pela sua professora. Finalmente, o aluno de etnia cigana AN recebe 6 situações de comunicação provenientes da sua professora, sendo 4 para admoestar, 1 para expor/explicar e 1 para dar ordens.

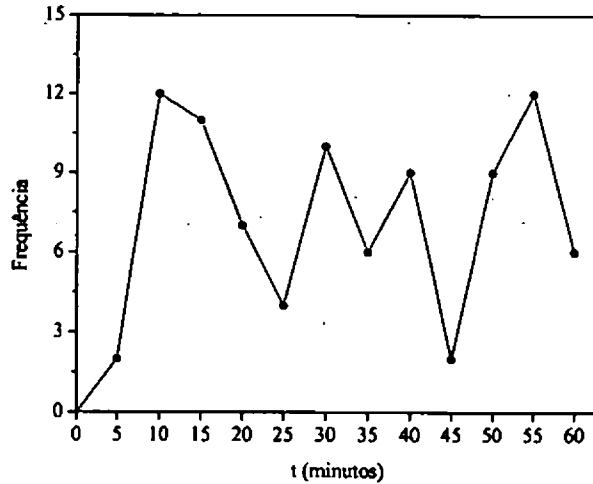
Quadro 4: Distribuição dos alunos da classe A com quem a professora comunica e respectivas situações de comunicação.

Situações de comunicação	Cabo-verdianos						Lusos		Mestiços		Cigano	Total
	SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN	
Pergunta	1	2	2				1		11			17
Exposição/explicação	1		2	1					1		1	6
Resposta	1											1
Ordem	2	1	1	2	2	2	3	2	1	2	1	19
Reforço	1	1	2			2		1	1	1		9
Apresentação			2	1		1	2			2	4	12
Tentativa de comunicação				1								1
Sub-Total	6	4	9	5	2	5	5	3	14	5	6	
Total			31				8		19		6	65

3.1.1.4 – Situações de comunicação dos alunos para a professora

Também todos os *alunos estabelecem situações de comunicação com a sua professora*, sendo IO (cabo-verdiana) a que mais vezes o faz (17), seguindo-se-lhe AS (mestiça, 14 vezes), RP (ex-emigrante, 13 vezes) e DJ (luso, 10 vezes) (gráfico 4).

Gráfico 4: Número de situações de comunicação entre alunos e a professora da classe A por cada 5' de aula observados.



SI (caboverdiana), TA (mestiço) e AN (cigano) fazem-no por 2 vezes cada um, enquanto LC (luso) só estabelece 1 comunicação. Assim, os alunos da classe estabelecem 90 situações de comunicação com a sua professora, atingindo-se os picos das mesmas entre os 5'-10' de aula e os 50'-55', com 12 frequências cada. A situação de comunicação que obtém maior frequência é a *exposição/explicação* (29 - 32.22%), seguindo-se-lhe a *comunicação espontânea* (27 - 30%), a *resposta* (26 - 28.89%), a *comunicação parasita* (6 - 6.67%), a *pergunta* e a *tentativa de comunicação* (1 observação para cada - 1.11%) (quadro 5). A análise deste quadro indica-nos que, das 90 situações de comunicação efectuadas, 39 foram emitidas por alunos cabo-verdianos, 22 por ex-emigrantes, 16 por mestiços, 11 por lusos e 2 pelo aluno de etnia cigana. Exceptuando este último, todos os outros expõem/explicam algo à sua professora, com destaque para os alunos HM (caboverdiano) e DJ (luso), que o fazem por 6 vezes cada um. Por outro lado, só 6 emitem respostas, salientando-se a aluna mestiça AS que o faz por 11 vezes. Também outros 6 alunos estabelecem comunicação espontânea com a sua professora, destacando-se a caboverdiana IO (11). Cinco alunos estabelecem comunicação parasita de modo esporádico. As situações de comunicação relativas a pergunta e tentativa de comunicação só acontecem uma vez cada uma.

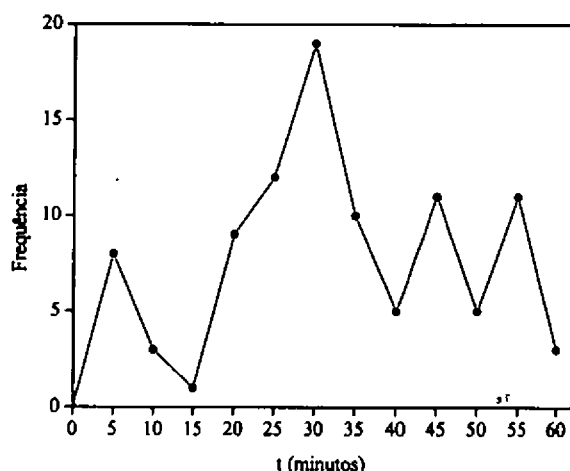
Quadro 5: Distribuição dos alunos da classe A que estabelecem comunicação com a sua professora e respectivas situações.

Situações de comunicação	Cabo-verdianos					Lusos			Mestiços		Ciganos	Total	
	SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN	N	%
Pergunta												1	1.11
Exposição/explicação	2	4	6	1	1	1	6	1	3	1		29	32.22
Resposta			2	2			3		11			26	28.89
Ordem													
Comunicação espontânea				11	4	1					1	27	30.00
Comunicação parasita				2		1	1			1	1	6	6.67
Tentativa de comunicação				1								1	1.11
Sub-Total	2	4	8	17	5	3	10	1	14	2	2		
Total			39				11		16		2	90	100.00

3.2.1.1.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si

Nas *situações de comunicação entre alunos* observa-se um total de 97, atingindo-se o máximo das mesmas entre as 11h 45'-11h 50', ou seja, entre os 25'-30' de aula; diminuem, depois, atingindo picos menos elevados que o anterior aos 40'-45' e 50'-55' com 11 comunicações cada um (gráfico 5).

Gráfico 5: Número de situações de comunicação entre alunos da classe A em cada 5' de aula observados.



As *comunicações clandestinas* são as que surgem com maior frequência (30-30.93%), seguindo-se-lhes a *pergunta* (26 -26.80%), a *resposta* (21- 21.65%), a *tentativa de comunicação* (12- 12.37%), a *exposição /explicação* (6- 6.19%), a *admoestação* (2- 2.06%) (quadro 6). Verifica-se, ainda, que as comunicações clandestinas surgem com insistência nos 30' finais da aula, em oposição quer à pergunta quer à resposta, que se esbatem e desaparecem nesse mesmo período. Também o meio e os momentos finais da

aula acolhem a tentativa de comunicação, enquanto as duas admoestações acontecem entre os 25'-35'. Pode, ainda, observar-se as comunicações clandestinas, em que um número significativo destas é estabelecido entre alunos cabo-verdianos. Também estes comunicam com os alunos lusos, com incidência em LC e, esporadicamente, com a colega mestiça AS que, por sua vez, comunica também com DJ (luso), estando ausente deste tipo de comunicação o aluno de etnia cigana. No que se refere à pergunta, a grande maioria tem como emissores os alunos cabo-verdianos, que dirigem as mesmas sobretudo a AS (mestiça), não acontecendo nenhuma situação em que os seus colegas, pertencentes a outros grupos étnicos, se lhes dirijam. Relativamente à resposta destaca-se AS, verificando-se, aproximadamente, as mesmas interações que as referidas para a situação anterior. A tentativa de comunicação focaliza-se nos alunos cabo-verdianos que o fazem quer entre si quer com AS, tentando AN (cigano) comunicar com MW (cabo-verdiano). Igualmente a situação de exposição/explicação é praticamente da iniciativa dos alunos cabo-verdianos. Por fim, a situação de admoestação tem como emissor HM (cabo-verdiano) e receptor AN (cigano) (Anexo 36).

Quadro 6: Distribuição das situações de comunicação efectuadas entre alunos da Classe A.

Situações de comunicação	N	%
Comunicação clandestina	30	30.93
Pergunta	26	26.80
Resposta	21	21.65
Tentativa de comunicação	12	12.37
Exposição/explicação	6	6.19
Admoestação	2	2.06
Total	97	100

3.1.1.6 – Síntese

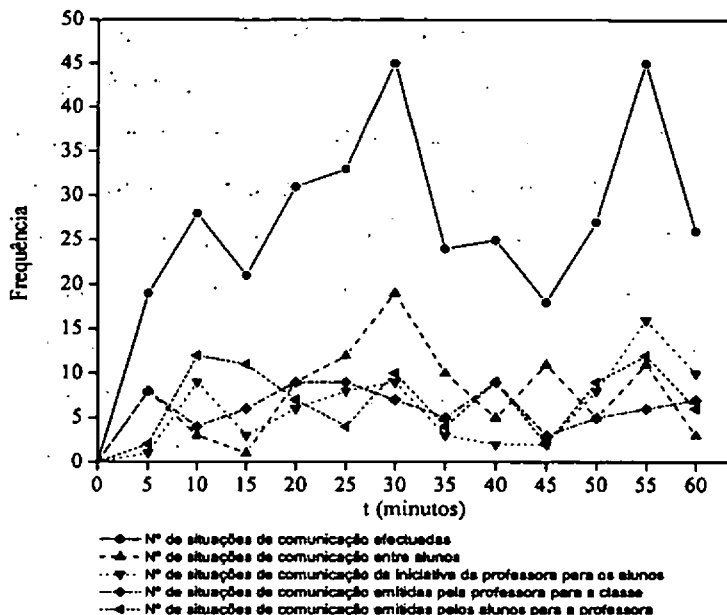
Nos 60' de aula observados, verifica-se que das 342 situações de comunicação acontecidas, 97 (28.36%) estabelecem-se entre alunos e 90 (26.32%) entre estes e a sua professora. Das restantes, 78 (22.81%) são da responsabilidade da professora para a classe e 77 (22.51%) da mesma para os alunos (quadro 7).

Quadro 7: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas na Classe A.

Situações de comunicação	N	%
Da professora para a classe	78	22.81
Da professora para os alunos	77	22.51
De alunos para a professora	90	26.32
Alunos entre si	97	28.36
Total	342	100.00

Assim, predominam as situações de comunicação que têm como emissores os alunos, as quais ultrapassam ou igualam as comunicações emitidas pela professora em cada 5' de aula observados, à exceção dos 10' finais em que os picos são dominados por situações de comunicação da professora para alunos específicos da classe (gráfico 6). A professora dirige-se à classe, essencialmente, para expor/explicar e, em seguida, perguntar. A admoestação só acontece a meio da aula e domina os 20' finais. Quando se dirige aos alunos, a professora fá-lo maioritariamente para os cabo-verdianos, dirigindo-se-lhes em todas as situações de comunicação observadas. Contudo, todos os alunos da classe são interpelados pela mesma, ainda que AS (mestiça) se distinga pela frequência com que a professora se lhe dirige. As situações de comunicação estabelecidas entre a professora e os alunos são, maioritariamente, para dar ordens, seguindo-se-lhe para perguntar, admoestar, reforçar e expor/explicar. Curiosamente, a todos os alunos cabo-verdianos a professora dá ordens e das seis vezes que se dirige ao aluno de etnia cigana quatro são para o admoestar e uma para lhe dar igualmente ordens. Também todos os alunos estabelecem situações de comunicação com a sua professora, destacando-se a aluna cabo-verdiana IO, que o faz por dezassete vezes, em contraste com as cinco que é solicitada por ela. Nesta situação de comunicação predomina a exposição/explicação, seguindo-se-lhe a comunicação espontânea, a resposta, a comunicação parasita e a tentativa de comunicação. Entre si, os alunos comunicam, maioritariamente, de modo clandestino, mas também para questionarem os colegas, darem-lhes resposta, tentarem comunicar, exporem/explicarem e, inclusive, admoestarem. A comunicação clandestina instala-se, na aula, sobretudo na segunda metade da mesma e é dominada pelos alunos cabo-verdianos, quer entre si quer com colegas lusos, o mesmo acontecendo relativamente ao questionamento e à exposição/explicação, mas aqui nenhum outro grupo se lhes dirige. Por seu lado, o aluno de etnia cigana, embora tente comunicar com MW (cabo-verdiano), não estabelece qualquer situação de comunicação com os seus colegas cabo-verdianos e é admoestado por duas vezes por um outro cabo-verdiano (HM).

Gráfico 6: Número de situações de comunicação observadas, na Classe A, em cada 5' de aula.



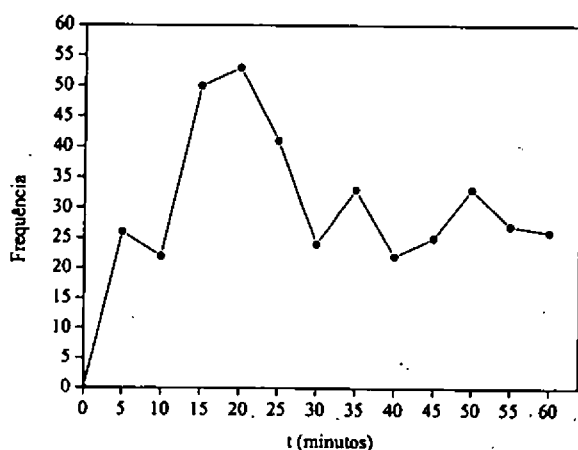
3.1.2 - Classe B

3.1.2.1 – Levantamento das situações de comunicação

A observação das comunicações verbais em situação de aula (gráfico 7) decorreu durante um período de 60', entre as 13h 40' e as 14h 40'. Nos primeiros 5' de aula, o diálogo é conduzido pela professora que interpela quer a classe quer alguns alunos, acontecendo, também, alguma comunicação entre alunos. Nos 5' seguintes, a professora questiona mais vezes a classe continuando, igualmente, a dirigir-se a alguns alunos; mantém-se uma comunicação clandestina esporádica entre alunos, centrada em RT e NF (mestiça e cabo-verdiana, respectivamente). Das 13h 50' às 13h 55', momento em que se atinge um dos picos das situações de comunicação observadas, a professora continua a questionar a classe e alguns alunos individualmente, destacando-se o aluno luso AM, que efectua 11 intervenções sem que a professora alguma vez se lhe tenha dirigido directamente. Nos 5' que se seguem, este mesmo aluno continua a liderar as intervenções (de novo sem que a professora se lhe dirija), embora em menor número (9), salientando-se também o aluno FD (mestiço) com 5 intervenções. Entre as 14h e as 14h 05', a

professora continua a questionar a classe e AM continua, igualmente, como que a monopolizar as intervenções (8). Ouve-se algum ruído e há algumas situações de comunicação clandestinas entre alunos. Os 5' seguintes são dominados pelas comunicações clandestinas entre alunos, quer se encontrem posicionados, na sala, perto ou longe dos seus interlocutores. Das 14h 10' às 14h 15', a professora não questiona a classe mas sim alunos, com incidência em MA (luso) e JF (cigano); ouve-se muito ruído e FR e FD (respectivamente cabo-verdiano e mestiço) lideram as comunicações clandestinas. Os 5' que se seguem assistem a um alargamento das situações de comunicação clandestina entre alunos e a professora dirige-se a alunos em particular. A situação anterior mantém-se, na sua globalidade, entre as 14h 20' e as 14h 25', com muito ruído na sala e um questionamento individualizado da professora ao aluno de etnia cigana JF. O ruído persiste, nos 5' seguintes, mantém-se a preocupação da professora em questionar JF (que, agora, intervém mais) e salienta-se de novo AM (luso) que também dialoga com a professora. Perante o muito ruído ouvido, a professora admoesta duas vezes a classe e alguns alunos (PA e AM, lusos) e questiona MJ (cabo-verdiano) e JF (cigano), sem retribuição por parte dos mesmos. As comunicações clandestinas entre alunos são em número muito significativo. Esta situação mantém-se nos últimos 5' de aula observados, salientando-se o aluno cabo-verdiano FR, que é várias vezes interpelado pela professora e que lidera as comunicações clandestinas com os colegas.

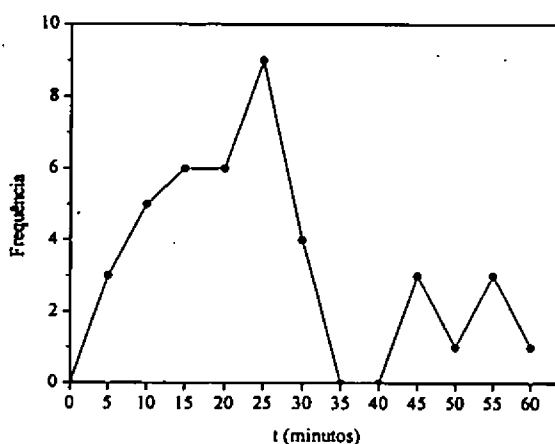
Gráfico 7: Número de situações de comunicação efectuadas na classe B em cada 5' de aula observados.



3.1.2.2 – Situações de comunicação da professora para a classe

Em valores totais, estabelecem-se 382 situações de comunicação durante os 60' de aula observados (gráfico 8). Destas, 41 foram *dirigidas da professora para a classe*, atingindo-se o valor mais elevado (9) entre as 14h- 14h 05' e estando as mesmas ausentes entre as 14h 10'-14h 20'. Assim, a professora dirige-se à classe sobretudo nos primeiros 25' de aula, esbatendo-se ou anulando-se mesmo esta situação nos restantes 35'.

Gráfico 8: Número total de situações de comunicação emitidas pela professora para a classe A em cada 5' observados.



Quando se dirige à classe, a professora fá-lo sobretudo para *perguntar* (22 - 53.66%) e, em seguida, para *expor/explicar* (9 - 21.95%), *admoestar* (6 - 14.63%), *dar ordens* (2 - 4.88%) e fazer um *corte na comunicação* (1 - 2.44%) e *silêncio* (1 - 2.44%) (quadro 8). Deste modo, os primeiros 30' de aula são dominados pelo questionamento e pela exposição/explicação, com esporádicas referências à ordem e admoestação, enquanto nos restantes 30' sobressai a chamada de atenção à ordem.

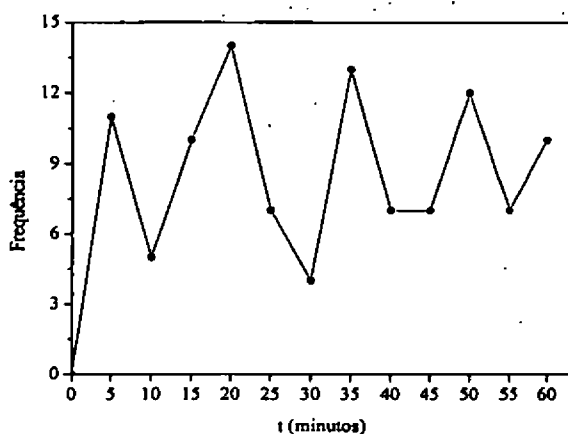
Quadro 8: Distribuição das situações de comunicação efectuadas da professora para a classe B.

Situações de comunicação	N	%
Pergunta	22	53.66
Exposição/explicação	9	21.95
Admoestação	6	14.63
Ordem	2	4.88
Corte	1	2.44
Silêncio	1	2.44
Total	41	100.00

3.1.2.3 – Situações de comunicação da professora para os alunos

A professora estabelece 107 situações de comunicação com alunos da classe atingindo-se os picos aos 20', 35' e 50' de aula (gráfico 9).

Gráfico 9: Número de situações de comunicação da iniciativa da professora para os alunos, da classe B, em cada 5' observados.



A professora dirige-se aos alunos para *fazer perguntas* (58 -54.21%), *dar ordens* (21 -19.63%), *expor/explicar* (13 -12.15%), *admoestar* (11 -10.28%), *reforçar* (2 -1.87%), *fazer corte* (1 -0.93%) e *dar resposta* (1 -0.93%). Dirige-se 49 vezes aos alunos cabo-verdianos, 29 aos lusos, 3 ao aluno angolano, 5 aos mestiços e 21 ao aluno de etnia cigana (quadro 9). Aos alunos cabo-verdianos dirige-se, sobretudo, para fazer perguntas, expor/explicar e dar ordens e, esporadicamente, para reforçar, admoestar, cortar e responder. Aos alunos lusos dirige-se, essencialmente, para perguntar, admoestar, dar ordens e, por duas vezes, expor/explicar. Ao aluno angolano dirige-se-lhe por 3 vezes, sendo 2 para dar ordens e 1 para fazer perguntas. Por sua vez, os alunos mestiços recebem 3 perguntas e 2 ordens. Finalmente, o aluno de etnia cigana é questionado 10 vezes, recebe 5 ordens, por 3 vezes é-lhe explicado algo, 2 vezes é admoestado e recebe 1 reforço. De entre os alunos cabo-verdianos, o mais solicitado é MJ (12), seguido de FR e LM, enquanto JA só o é uma vez. O único aluno cabo-verdiano a ser admoestado é FR. Relativamente aos alunos lusos, distingue-se AM que é interpelado pela sua professora 16 vezes, sendo 9 para fazer perguntas. FD (mestiço) recolhe 4 das 5 interpelações feitas pela professora ao seu grupo étnico, sendo 3 para fazer perguntas e 1 ordem. Assim, o aluno

mais solicitado pela professora é JF (cigano), seguindo-se-lhe MA (luso), MJ e FR (cabo-verdianos). Os alunos menos solicitados são RT (mestiça) e JA (cabo-verdiano).

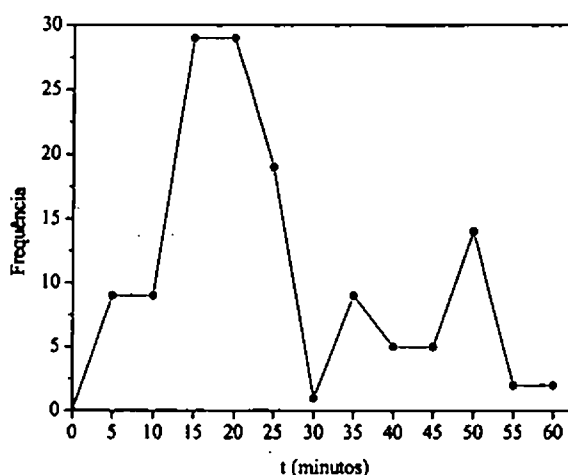
Quadro 9: Distribuição dos alunos, da classe B, com quem a professora comunica e respectivas situações de comunicação.

Situações de comunicação	Cabo-verdianos							Lusos			Angolanos	Mestiços		Ciganos	Total		
	AS	JC	MC	NF	FR	LM	MJ	JA	AM	MA	PA	RI	RT	FD		JF	
Ordem			1	1	1	1	3		1	3	1	2	1	1	5	21	19.63
Reforço							1								1	2	1.87
Pergunta	3	3	3	3	7	7	4		3	9	2	1		3	10	58	54.21
Admoestação					1				2	3	3				2	11	10.28
Corte					1											1	0.93
Exposição/explicação	1	1			1		4	1		1	1				3	13	12.15
Resposta			1													1	0.93
Sub-total	4	4	5	5	10	8	12	1	6	16	7	3	1	4	21		
Total				49					29			3	5	21	107	100.00	

3.1.2.4 – Situações de comunicação dos alunos para a professora

As situações de comunicação estabelecidas dos alunos para a professora totalizam 132 observações, atingindo-se os valores mais elevados (29) aos 15' e 20' de aula (gráfico 10).

Gráfico 10: Número de situações de comunicação entre os alunos e a professora, da classe B, por cada 5' de aula observados.



Nas comunicações estabelecidas predomina a *resposta* (64 - 48.48%), seguindo-se-lhe a *comunicação espontânea* (44 - 33.33%), a *exposição/explicação* (12 - 9.09%), a *pergunta* (10 - 7.58%), a *tentativa de comunicação* (1 - 0.76%) e a *comunicação parasita* (1 - 0.76%). Os alunos que estabelecem maior número de comunicações com a sua

professora são os três lusos (58), seguidos dos oito cabo-verdianos (44), dos dois mestiços (20), do de etnia cigana (6) e, finalmente, do angolano (4) (quadro 10). Enquanto os alunos cabo-verdianos e lusos focalizam as suas comunicações na resposta, na comunicação espontânea, na exposição/explicação e na pergunta, o aluno angolano restringe-se à resposta, exposição/explicação e comunicação espontânea, e os mestiços acrescentam, às já anteriormente mencionadas, a tentativa de comunicação e a comunicação parasita. Por sua vez, o aluno de etnia cigana centra-se na resposta e na pergunta. De entre os alunos cabo-verdianos destaca-se NF, que estabelece 12 situações de comunicação com a sua professora, e entre os mestiços RT com 11, enquanto AM (luso) domina não só as intervenções dos seus pares como as de todos os outros seus colegas (42 comunicações, das quais 22 são comunicações espontâneas). Assim, o aluno luso AM parece dominar amplamente as situações de comunicação estabelecidas entre os alunos e a respectiva professora.

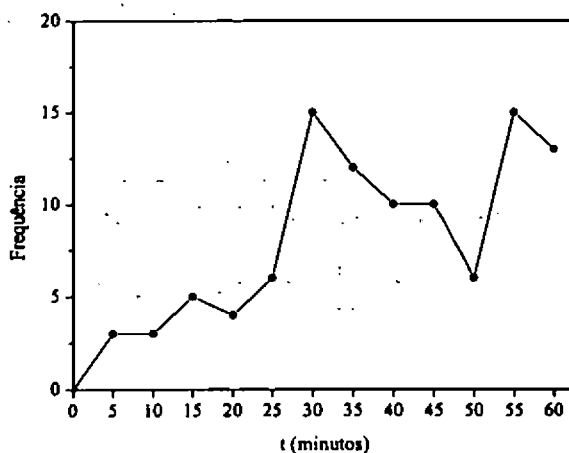
Quadro 10: Distribuição dos alunos, da classe B, que estabelecem comunicação com a professora e respectivas situações.

Situações de comunicação	Cabo-verdianos						Lusos			Angolanos	Mestiços		Cigano	Total			
	AS	JC	MC	NF	FR	L M	MJ	JA	AM	MA	PA	RJ	RT	FD	JF	N	%
Comunicação espontânea				5			1	2	22	5		1	5	3		44	33.33
Exposição/explicação			1	1	1		1		4	1		1	1			12	9.09
Resposta	3	4	2	5	3	5	6	1	12	6	3	2	2	5	5	64	48.48
Tentativa de comunicação													1			1	0.76
Pergunta			1	1			1		4	1			1		1	10	7.58
Comunicação parasita													1			1	0.76
Sub-total	3	4	4	12	4	5	9	3	42	6	10	4	11	9	6		
Total				44					58			4	20		6	132	100.00

3.2.1.2.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si

Observaram-se 102 situações de comunicação entre alunos, tendo-se atingido o pico das mesmas, 15 situações, entre os 25'-30' e os 50'-55' de aula (gráfico 11).

Gráfico 11: Número total de situações de comunicação entre alunos da classe B em cada 5' de aula observados.



Nas comunicações estabelecidas predomina a *comunicação clandestina* (82 - 80.39%), seguindo-se-lhe a *tentativa de comunicação* (15 -14.71%) e a *exposição/explicação* (5 -4.90%) (quadro 11). A comunicação clandestina acontece ao longo de toda a aula, acentuando-se, inclusive, a partir dos 30' e atingindo as frequências mais elevadas nos 10' finais da observação. Por sua vez, a tentativa de comunicação surge nos primeiros 30' de aula, esbatendo-se depois. Finalmente, a exposição/explicação acontece entre as 14h 05' -14h 15', em pleno período médio de observação, e só torna a surgir, por uma vez, nos 5' finais da mesma. Pode, de um modo geral, observar-se a predominância das interações clandestinas entre alunos cabo-verdianos e entre estes e os seus colegas mestiços e a aluna lusa PA. Menos frequentes são as comunicações estabelecidas entre o aluno luso AM e o seu colega angolano RI, ainda que ambos ocupem a mesma mesa. AM é também o único a estabelecer uma comunicação clandestina com o seu colega de etnia cigana JF. Embora o grande número de comunicações clandestinas verificadas se possa também ficar a dever à disposição organizacional da sala, adoptada pela docente, e à proximidade de um determinado grupo de alunos, o facto é que os alunos colocados quase em pontos opostos da sala conseguem estabelecer comunicações entre si. É o caso de MA (luso) com LM e JA (cabo-verdianos). A tentativa de comunicação parte, quase sempre, da iniciativa dos alunos cabo-verdianos e tem, de novo, como receptores privilegiados os alunos mestiços e, com menos frequência, o aluno angolano. Este último é, por sua vez, o autor de uma tentativa de comunicação com o seu colega de mesa luso

AM que, por seu lado, também tenta fazer o mesmo por duas vezes. Finalmente, o aluno de etnia cigana JF tenta comunicar uma vez com FD (mestiço). Relativamente às 5 situações de exposição/explicação, 3 são da iniciativa de alunos cabo-verdianos (dirigidas a PA – lusa -, RT e FD - mestiços) e as restantes 2 da iniciativa de AM (luso), dirigidas ao seu colega angolano RI (Anexo 37).

Quadro 11: Distribuição das situações de comunicação efectuadas entre alunos da classe B.

Situações de comunicação	N	%
Comunicação clandestina	82	80.39
Tentativa de comunicação	15	14.71
Exposição/explicação	5	4.90
Total	102	100.00

3.1.2.6 – Síntese

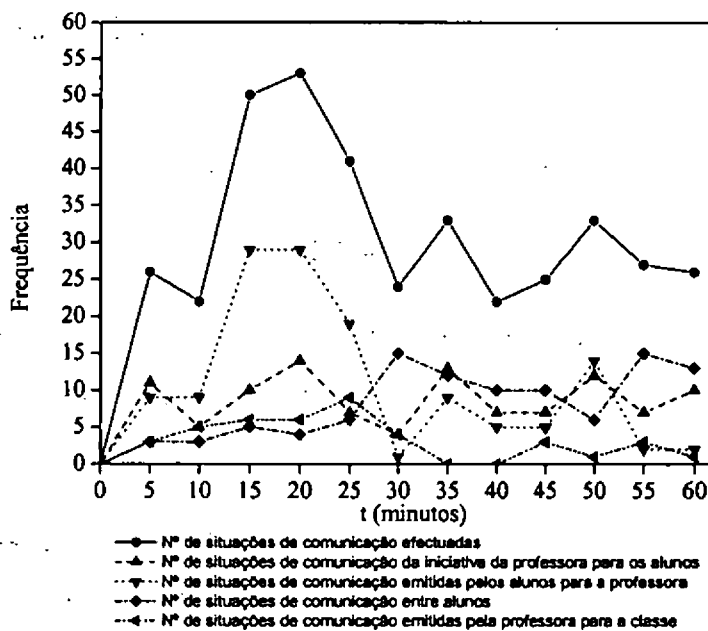
Nos 60' de aula observados, verifica-se, que das 382 situações de comunicação acontecidas, 132 (34.55%) partiram dos alunos para a sua professora, 107 (28.01%) da professora para alunos e 102 (26.7%) estabeleceram-se entre alunos. As restantes 41 (10.73%) foram emitidas da professora para a classe (quadro 12).

Quadro 12: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas, na classe B.

Situações de comunicação	N	%
Da professora para a classe	41	10.73
Da professora para alunos	107	28.01
De alunos para a professora	132	34.55
Alunos entre si	102	26.70
Total	382	100.00

Assim, verifica-se um início de aula dominado pelo questionamento que a professora faz a alunos da classe, mas que é ultrapassado, até metade da aula, pela comunicação dirigida dos alunos para a sua professora. A partir de então, predominam as situações de comunicação entre alunos, com excepção de dois momentos onde voltam ligeiramente a predominar as situações de comunicação da iniciativa da professora para alunos e as destes para a mesma (gráfico 12).

Gráfico 12: Número de situações de comunicação observadas, na Classe B, em cada 5' de aula.



Quando se dirige à classe, a professora tem uma actuação diferente nos primeiros e nos últimos 30' de aula. Assim, enquanto na primeira metade da mesma faz perguntas e expõe/explica, na segunda a sua actuação é caracterizada pela admoestação. As situações de comunicação provenientes da professora dirigem-se sobretudo a alunos da classe, quer para lhes fazer perguntas quer, a inda, para dar ordens, expor/explicar e admoestar. Os alunos por ela solicitados são maioritariamente cabo-verdianos e, em seguida, os lusos. Quando se dirige ao aluno angolano fá-lo, sobretudo, para dar ordens, mas também os alunos mestiços recebem duas ordens de entre as cinco vezes que a docente se lhes dirige. Relativamente ao aluno de etnia cigana, a professora questiona-o dez vezes, mas também por cinco vezes lhe dá ordens e duas outras vezes o admoesta. Quando se dirigem à sua professora, os alunos fazem-no, sobretudo, para responder às questões que esta lhes coloca. Contudo, é também significativa a comunicação espontânea (sobretudo com origem nos alunos cabo-verdianos e lusos) que com ela estabelecem, assim como o número de questões que lhe colocam. Os três alunos lusos são os que mais vezes se dirigem à professora, enquanto o aluno angolano é o que menos vezes o faz. Por outro lado, o aluno luso AM (filho de uma professora da escola) destaca-se dos colegas devido ao número de interações que estabelece com a sua professora e pelo número de vezes

que com ela comunica de modo espontâneo. Finalmente, as comunicações entre alunos são lideradas pelas clandestinas, favorecidas, de algum modo, pela própria disposição das mesas, na sala de aula. Os alunos cabo-verdianos parecem tomar a iniciativa das interações estabelecidas (quer estas se concretizem ou não) e dirigem-se, sobretudo, aos seus colegas mestiços.

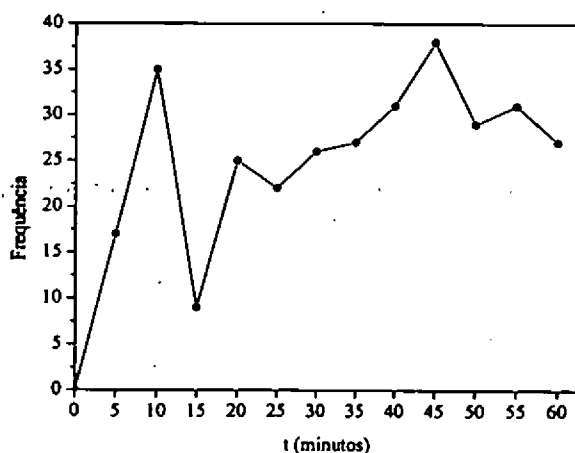
3.1.3 - Classe C

3.1.3.1 – Levantamento das situações de comunicação

A observação das comunicações verbais em situação de aula decorreu, à semelhança das classes anteriores, durante um período de 60', entre as 14h e as 15h. Estiveram presentes todos os alunos, à excepção dos lusos AD e BD. Nos primeiros 5' de aula (gráfico 13), o diálogo é conduzido pela professora que expõe e questiona a classe e não alunos específicos da mesma. No entanto, são poucos (6) os alunos que emitem qualquer opinião, mantendo-se silenciosa mais de metade da classe. Nos 5' seguintes, a professora continua a liderar o discurso, embora surja o aluno luso PF, que não só estabelece diálogo com a professora como canaliza em si comunicações ou tentativas de comunicação clandestinas com os seus colegas. Os 5' posteriores são caracterizados como que por uma paragem nas comunicações, tendo-se apenas verificado 9 situações de comunicação, sendo 3 emitidas pela professora, 1 clandestina entre alunos e as restantes 5 espontâneas, da responsabilidade de três alunos. Entre as 14h 15'-14h 20', de novo o diálogo é liderado pela professora, que emite 14 das 25 situações de comunicação. Exceptuando o aluno angolano NS (que emite para a professora 3 situações de comunicação e recebe desta 1), praticamente todos os restantes alunos se mantêm em silêncio, ainda que PM (luso) tente comunicar clandestinamente com três colegas. Os 5' seguintes continuam a marcar a preponderância do discurso da professora, com esporádicas intervenções dos alunos. Uma situação análoga à anterior prolonga-se pelos 5' subsequentes embora, agora, se ouça muito ruído. Entre as 14h 30'-14h 35', o ruído mantém-se, assim como se mantém a preponderância do discurso da professora que expõe, questiona, mas também admoesta. Por sua vez, aumentam as tentativas de comunicação ou mesmo as comunicações clandestinas entre alunos. Entre as 14h 35'-14h 40', observa-se um período de grande número de situações de comunicação, sendo a grande maioria da responsabilidade dos alunos, quer em relação à sua professora (11),

quer entre si (13). Nos 5' seguintes, atinge-se o pico das situações de comunicação, tendo-se efectuado 38, das quais 18 são da iniciativa dos alunos para a sua professora. Os alunos posicionados na fila em frente à porta parecem manter-se mais silenciosos. Entre as 14h 45'-14h 50', ouve-se de novo ruído, pelo que a professora admoesta alguns alunos. Os penúltimos 5' de aula observados caracterizam-se por situações de comunicação da responsabilidade dos alunos, quer relativamente à sua professora (14), quer entre si (9). Nos últimos 5' da observação, a fila de alunos posicionados em frente à porta como que acorda numa teia de comunicações clandestinas entre si. A professora admoesta, explica, corta, faz silêncio, comunica de forma parasita, mas o ruído é bastante acentuado.

Gráfico 13: Número de situações de comunicação efectuadas, na classe C, em cada 5' de aula observados.



3.1.3.2 – Situações de comunicação da professora para a classe

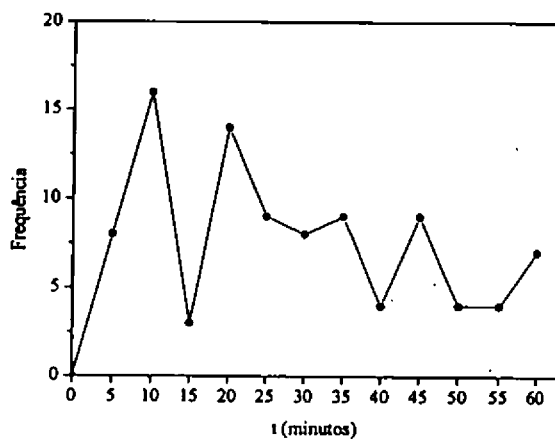
Das 317 situações de comunicação acontecidas durante os 60' de aula observados, 95 são *situações de comunicação da professora para a classe* (gráfico 14), com valores mais elevados entre os 5'-10' e os 15'-20' de aula (respectivamente 16 e 14 situações). A professora utiliza, sobretudo, a *exposição/explicação* (45 -47.37%), a *pergunta* (30 - 31.58%) e, com menor frequência, a *admoestação* (7 -7.37%), a *resposta* (4 -4.21%), o *silêncio* (4 -4.21%), o *corte* (4 -4.21%) e a *comunicação parasita* (1 -1.05%) (quadro 13).

Quadro 13: Frequências e percentagens de situações de comunicação efectuadas da professora para a classe C.

Situações de comunicação	N	%
Exposição/explicação	45	47.37
Pergunta	30	31.58
Admoestação	7	7.37
Resposta	4	4.21
Silêncio	4	4.21
Corte	4	4.21
Tentativa de comunicação	1	1.05
Total	95	100.00

A situação de exposição/explicação está presente ao longo de toda a aula, enquanto a pergunta acontece nos primeiros 35' e repete-se aos 40' e 50'. Por seu lado, a resposta surge unicamente em 4 situações e a admoestação percorre os 30' finais da aula, de algum modo acompanhada por situações de silêncio e por uma situação de comunicação parasita, nos 5' finais. A situação de corte acontece igualmente nos 5' finais da observação, mas a sua maior frequência é alcançada no início da observação.

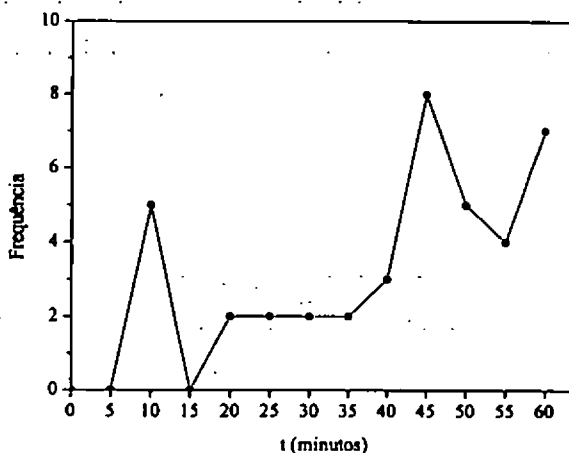
Gráfico 14: Número total de situações de comunicação emitidas pela professora para a classe C, em cada 5' observados.



3.1.3.3 – Situações de comunicação da professora para os alunos

São estabelecidas 40 *situações de comunicação da professora com alunos da classe*, atingindo-se o pico das mesmas entre os 40'-45' de aula (8) e os 55'-60' (7) (gráfico 15).

Gráfico 15: Número total de situações de comunicação da iniciativa da professora para alunos, da classe C, em cada 5' de aula observados.



Durante os primeiros 40' de aula, a professora dirige-se a dois alunos em cada 5' de aula observados, à excepção de um momento em que se dirige a cinco (entre os 5'-10') e de dois momentos em que não solicita nenhum (0'-5' e 10'-15'). Ao dirigir-se a alunos, a professora utiliza, predominantemente, a situação de *admoestação* (17 - 42.5%), seguindo-se-lhe a *pergunta* e a *exposição/explicação* (6 - 15%), a *resposta* (5 - 12.5%), o *reforço* (3 - 7.5%), o *corte* (2 - 5%) e a *comunicação parasita* (1 - 2.5%). Dos 23 alunos da classe presentes, a professora estabelece situações de comunicação com 14, dos quais 12 são lusos, 1 angolano e 1 cabo-verdiano (quadro 14). O aluno a quem a professora se dirige com mais frequência é JG (luso), seguindo-se-lhe AM (luso, 6 vezes), PF, VB (lusos) e NS (angolano), a estes últimos por 5 vezes. Dirige-se, ainda, aos alunos lusos JC (3), JP (2) e TM, AD, JN, SC, RP, PM (1 vez a cada) e ao aluno cabo-verdiano NM, igualmente solicitado 1 vez mas para o admoestar. LC (angolana) nunca é solicitada pela sua professora. Quando se dirige a NS fá-lo por 2 vezes para admoestar e para reforçar, perguntar e responder (1 vez cada).

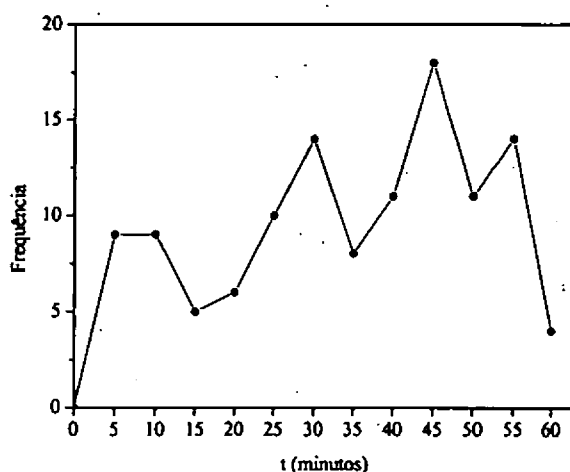
Quadro 14: Distribuição dos alunos da classe C com quem a professora comunica e respectivas situações de comunicação.

Situações de comunicação	Alunos																			Total					
	Lusos														Angolanos			Cabo-verdianos		N	%				
	T	B	A	J	J	A	J	L	P	A	S	A	S	S	F	R	P	V	E			J	L	N	N
Reforço					1												1					1		3	7.50
Pergunta				1				1									2	1		1				6	15.00
Admocstação			3	2		1		3			1			1	1	1		1				2	1	17	42.50
Resposta			1			1										1	1					1		5	12.50
Exposição/explicação	1		1		1			1											2					6	15.00
Corte																			2					2	5.00
Tentativa de comunicação			1																					1	2.500
Sub-total	1	0	6	3	2	1	1	0	5	0	0	0	1	0	0	1	1	5	0	7	0	5	1		
Total	34														5			1	40	100.00					

3.1.3.4 – Situações de comunicação dos alunos para a professora

As situações de comunicação dos alunos com a professora totalizam o número 119, com maior incidência nos 30' finais da aula (gráfico 16).

Gráfico 16: Número total de situações de comunicação entre alunos, da Classe C, por cada 5' de aula observados.



Fazem-no essencialmente de modo espontâneo (66 -55.46%), mas também para responder (24 -20.17%), expor/explicar e perguntar (11 - 9.24% cada), numa tentativa de comunicação (4 -3.36%) e como corte (3 -2.52%). Todos os alunos estabelecem situações de comunicação com a sua professora à excepção de BD, LF, SC e PM (lusos) e LC (angolana) (quadro 15). O aluno que estabelece maior número de situações de

comunicação com a docente (23) é o angolano NS, seguindo-se-lhe os seus colegas lusos AM (15), TM (13), VB e JG (11 cada), PF (10) e JC (9). O aluno cabo-verdiano NM solicita a sua professora 5 vezes: 3 em comunicação espontânea, uma em situação de corte e, igualmente, uma para perguntar. Por seu lado, o aluno angolano que mais vezes a solicita fá-lo 14 vezes em comunicação espontânea, 7 para responder, uma para expor/explicar e, igualmente, uma para corte. Os restantes alunos lusos estabelecem o seguinte número de situações de comunicação com a sua professora: 4 (SB, FI), 3 (JP), 2 (JN, AN, SF, RP), 1 (AD, AC, EM).

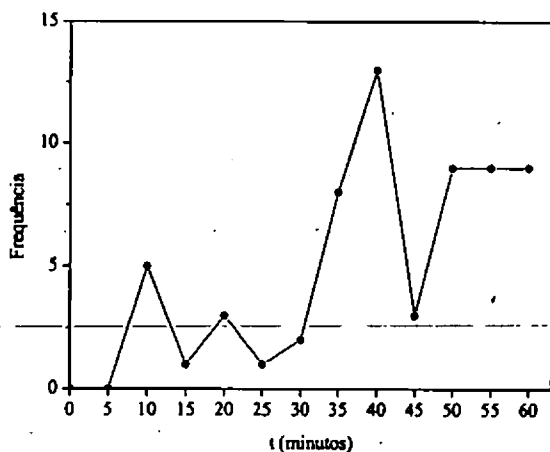
Quadro 15: Distribuição dos alunos, da classe C, que estabelecem comunicação com a professora e respectivas situações.

Situações de comunicação	Alunos																	Total							
	Lusos															Angolanos		Cabo-verdiano	N	%					
	T M	B D	A M	J C	J P	A D	J N	L F	P F	A N	S F	A C	S C	S B	F I	R P	V B	E M			J G	L N	N S	N M	
Comunicação espontânea	8		9	4		1				7	1	1	4	2	1		3	1	7		14	3	66	55.46	
Exposição/explicação	2		1	3	1		1					1					1		1				11	9.24	
Tentativa de comunicação					1										1		1		1				4	3.36	
Corte				1																	1	1	3	2.52	
Pergunta	3		1		2			1	1	1					1		5		2		7		24	20.17	
Resposta			3	1		1		2						1			1		1			1	11	9.24	
Sub-total	13	0	15	9	3	1	2	0	1	2	2	1	0	4	4	2	0	1	1	1	0	23	5		
Total	91															23		5	119	100.00					

3.1.3.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si

As situações de comunicação entre alunos totalizam uma frequência de 63, localizadas, sobretudo, nos 30' finais de aula, com picos entre os 35'-40' (13) e os 50'-60' (9 comunicações em cada 5') (gráfico 17).

Gráfico 17: Número total de situações de comunicação entre alunos da Classe C, em cada 5' de aula observados.



Ao estabelecerem situações de comunicação entre si, os alunos fazem-no, em primeiro lugar, para *comunicarem clandestinamente* (33 - 52.39%) e, depois, para *tentarem comunicar* (25 - 39.68%), *perguntarem* (4 - 6.35%) e *responderem* (1 - 1.59%) (quadro 16). Enquanto a tentativa de comunicação percorre praticamente toda a aula, a comunicação clandestina acontece essencialmente nos 30' finais da observação, atingindo os valores mais elevados nos últimos 10'. Por sua vez, as 4 perguntas efectuadas situam-se, também, nos 15' finais da observação, o mesmo acontecendo com a resposta dada. Observou-se, ainda, que as comunicações clandestinas acontecem entre alunos lusos, à excepção de: JG (luso) que comunica com NS (angolano); PF (luso) que comunica igualmente com NS; TM que comunica também com o mesmo aluno. No entanto, a localização, na sala de aula, dos alunos lusos em relação ao seu colega angolano não é nem próxima nem facilitadora da comunicação, pelo que esta se torna bastante notada e quiçá perturbadora. A aluna angolana LC estabelece também uma situação de comunicação clandestina com o seu colega de mesa cabo-verdiano NM e, por sua vez, este comunica com o luso PF. Igualmente, as tentativas de comunicação se produzem maioritariamente entre alunos lusos. Contudo, NM (cabo-verdiano) tenta comunicar quer com os seus colegas angolanos (NS, LC), quer com a sua colega lusa AN, todos e les sentados nas proximidades do seu lugar. Por sua vez, NS tenta comunicar com o luso LF, sentado à sua esquerda, enquanto AM (luso) o faz na sua direcção. Também LC (angolana) é objecto de uma tentativa de comunicação da parte do luso PM.

Relativamente às escassas situações de comunicação ocorridas quer de pergunta quer de resposta, estas acontecem só entre alunos lusos (Anexo 38).

Quadro 16: Distribuição das situações de comunicação efectuadas entre alunos da classe C.

Situações de comunicação	N	%
Comunicação clandestina	33	52.39
Tentativa de comunicação	25	39.68
Pergunta	4	6.35
Resposta	1	1.59
Total	63	100

3.1.3.6 – Síntese

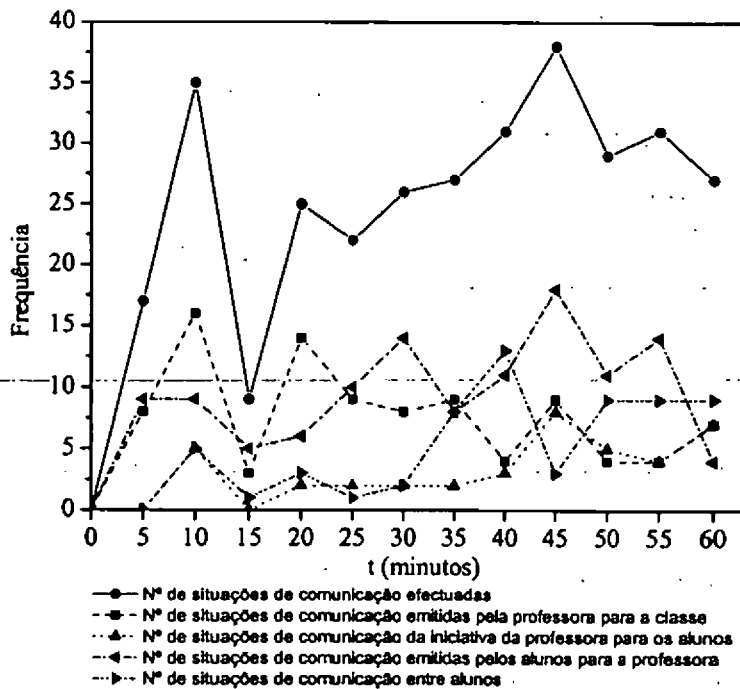
Nos 60' de aula observados, verifica-se que, das 317 situações de comunicação estabelecidas, 119 tiveram como emissores os alunos e receptor a sua professora (37.54%). Em seguida, foi a docente a responsável pelas 95 situações de comunicação que estabeleceu com a sua classe (30%), enquanto os alunos se encarregaram das 63 (19.87%) que estabeleceram entre si e, finalmente, a professora emitiu 40 (12.62%) para diferentes alunos da classe (quadro 17).

Quadro 17: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas na classe C.

Situações de comunicação	N	%
Da professora para a classe	95	30.00
Da professora para alunos	40	12.62
De alunos para a professora	119	37.54
Alunos entre si	63	19.87
Total	317	100.00

Assim, enquanto o início da aula é dominado pelas situações de comunicação estabelecidas quer da professora para a classe quer de alunos para a mesma, mas com a predominância da primeira, a partir dos 30' os alunos dominam a comunicação com a sua professora e, em paralelo, ressaltam as comunicações que entre si estabelecem (gráfico 18).

Gráfico 18: Número de situações de comunicação observadas, na classe C, em cada 5' de aula.



A professora utiliza essencialmente a exposição/explicação, mas também a pergunta, quer no início, quer no final da observação; por sete vezes recorre à admoestação e quatro ao silêncio. Contudo, quando se dirige a alunos da classe fá-lo, em primeiro lugar, para admoestar. Dos vinte e três alunos da classe presentes, a docente estabelece situações de comunicação com catorze (doze lusos, um angolano e o cabo-verdiano). Quando se dirige ao aluno angolano fá-lo para o admoestar, mas também para o estimular e o introduzir no diálogo; a única vez que se dirige ao aluno cabo-verdiano é para o admoestar. Poucos são os alunos da classe que não tomam a iniciativa de se dirigirem à sua professora e entre eles está a aluna angolana LC. Em contrapartida, o seu par angolano NS é o que lidera o número de situações de comunicação estabelecidas. Entre si, os alunos comunicam de modo clandestino e na tentativa de comunicarem com alguns colegas, dominando estas situações os alunos lusos. De entre os três alunos pertencentes a minorias étnicas, o mais solicitado ou o que mais solicita é o angolano NS, fazendo-o sempre com colegas lusos, nem sempre colocados na sua proximidade. Por seu lado, o aluno cabo-verdiano estabelece comunicação com os colegas que se sentam perto de si, sejam lusos ou angolanos.

3.2 – Análise das situações de comunicação no conjunto das três classes

3.2.1 – Levantamento das situações de comunicação

No conjunto das três classes foram observadas 1.041 situações de comunicação, evidenciando-se a Classe B com 382, seguida da Classe A com 342 e, por último, a Classe C com 317 (quadro 18). Foi igualmente na Classe B onde se verificou um número mais elevado de situações de comunicação quer da professora para a alunos (107), quer destes para a professora (132), quer, ainda, de alunos entre si (102). Por seu lado, é na Classe C onde se alcança o maior número de situações de comunicação da professora para a classe (95). Assim, enquanto na Classe A ressaltam as situações de comunicação entre alunos, nas Classes B e C salientam-se as dos alunos para a sua professora.

Quadro 18: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas nas três classes.

Situações de comunicação	Classe A		Classe B		Classe C	
	N	%	N	%	N	%
Da professora para a classe	78	22.81	41	10.73	95	30.00
Da professora para alunos	77	22.51	107	28.01	40	12.62
De alunos para a professora	90	26.32	132	34.55	119	37.54
Alunos entre si	97	28.36	102	26.70	63	19.87
Sub-total	342	100.00	382	100.00	317	100.00
Total				1.041		

3.2.2 – Situações de comunicação das professoras para as classes

As três docentes estabelecem com as respectivas classes situações de comunicação de *exposição/explicação*, *pergunta* e *admoestação* (quadro 19). No entanto, enquanto nas Classes A e C predomina a *exposição/explicação*, na Classe B esse domínio é substituído pela *pergunta*. A situação de *reforço* só acontece na Classe A. No conjunto, observaram-se 214 situações de comunicação da professora para a classe, 95 das quais acontecidas na Classe C.

Quadro 19: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas entre cada professora e a respectiva classe.

Situações de comunicação	Classe A	Classe B	Classe C	Total
Exposição/explicação	48	9	45	102
Pergunta	11	22	30	63
Ordem	5	2	-	7
Reforço	5	-	-	5
Admoestação	7	6	7	20
Comunicação parasita	2	-	1	3
Corte	-	1	4	5
Silêncio	-	1	4	5
Resposta	-	-	4	4
Total	78	41	95	214

No conjunto das três classes, observaram-se 211 situações de comunicação das três professoras para os diferentes grupos étnicos em análise, sendo o grupo dos alunos cabo-verdianos o que recolhe maior número das mesmas (81 – 38.39%), seguido do grupo dos alunos lusos (71 – 33.65%), do dos de etnia cigana (27 – 12.8%), do dos mestiços (24 – 11.37%) e, finalmente, do dos angolanos (8 – 3.79%) (quadro 20). Os alunos cabo-verdianos são aqueles a quem maioritariamente as professoras dirigem *perguntas* (35 – 16.59%) e *explicações* (12 – 5.69%), mas são os alunos lusos quem mais dá *respostas* (8 – 1.89%), ainda que em número e scasso. As docentes fazem *reforço* a todos os grupos e a todos dão *ordens* e *admoestam*. As *ordens* são, sobretudo, dirigidas ao grupo dos alunos cabo-verdianos destacando-se, igualmente, os dois alunos ciganos, uma vez que estes últimos recebem 6 *ordens* (2.84%), os quinze cabo-verdianos 17 (8.06%) e os vinte e cinco lusos 10 (4.74%). Já em relação à *admoestação*, são os alunos lusos os que se distinguem (23 – 10.9%), seguidos de cabo-verdianos e ciganos (6 cada – 2.84%).

Quadro 20: Distribuição das comunicações verbais das professoras para os diferentes grupos étnicos (conjunto das três classes).

Situações de comunicação	Grupos Étnicos										Total	
	Lusos		Cabo-verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pergunta	20	9.48	35	16.59	2	0.95	14	6.64	10	4.74	81	38.39
Exposição/explicação	8	3.79	12	5.69	-	-	1	0.47	4	1.89	25	11.85
Resposta	4	1.89	2	0.95	1	0.47	-	-	-	-	7	3.32
Ordem	10	4.74	17	8.06	2	0.95	5	2.37	6	2.84	40	18.96
Reforço	3	1.42	7	3.32	1	0.47	2	0.95	1	0.47	14	6.64
Admoestação	23	10.9	6	2.84	2	0.95	2	0.95	6	2.84	39	18.48
Tentativa de comunicação	-	-	1	0.47	-	-	-	-	-	-	1	0.47
Corte	2	0.95	1	0.47	-	-	-	-	-	-	3	1.42
Comunicação parasita	1	0.47	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.47
Total	71	33.65	81	38.39	8	3.79	24	11.37	16	12.80	211	100.00

Em termos de *positividade/negatividade* (quadro 21), os alunos cabo-verdianos distinguem-se pelo elevado número de situações de comunicação positivas que recebem (57 –27% para 24 –11.37%), o mesmo acontecendo com os alunos mestiços (17 –8% para 7 –3.32%). Os alunos lusos são os que recebem maior negatividade, mas como que num equilíbrio com a positividade (36 –17.06% para 35 –16.59%). Os alunos angolanos recolhem o mesmo número de situações de comunicação positivas e negativas (4 –1.89%) e os dois alunos de etnia cigana, apesar de receberem das suas professoras maioritariamente comunicações positivas (15 –7.11%) sendo o quarto grupo neste sentido, passam a terceiro grupo nas comunicações negativas (12 –5.69%).

Quadro 21: Distribuição das situações de comunicação verbal das professoras para os diferentes grupos étnicos comparando globalmente os comportamentos positivos com os negativos (conjunto das três classes).

Situações de comunicação	Grupos Étnicos					Total
	Lusos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	
Positivas						
Pergunta						
Exposição/explicação						
Resposta	35	57	4	17	15	128
Reforço	(16.59%)	(27.00%)	(1.89%)	(8.00%)	(7.11%)	(60.66%)
Tentativa de comunicação						
Negativas						
Ordem						
Admoestação	36	24	4	7	12	83
Corte	(17.06%)	(11.37%)	(1.89%)	(3.32%)	(5.69%)	(39.34%)
Comunicação parasita						
Total	71	81	8	24	27	211
	(33.65%)	(38.39%)	(3.79%)	(11.37%)	(12.80%)	(100.00%)

3.2.3 – Situações de comunicação das professoras para os alunos

No que se refere às situações de comunicação estabelecidas entre as professoras e os seus alunos, observaram-se 224 situações, 107 das quais acontecidas na Classe B (quadro 22). A situação de *pergunta* é a mais utilizada pela professora da Classe B e, igualmente por esta e pela da Classe A, salienta-se também a manutenção da *ordem*. Por seu lado, a situação de *admoestação* destaca-se na Classe C.

Quadro 22: Distribuição das situações de comunicação estabelecidas entre a professora e os seus alunos nas três classes.

Situações de comunicação da professora para os alunos	Classe A				Classe B				Classe C				Total
	CB	LS	MÇ	CG	CB	LS	ANG	MÇ	CG	LS	ANG	CB	
Exposição	4		1	1	8	2			3	6			26
Pergunta	5	1	11		30	14	1	3	10	5	1		84
Ordem	10	5	3	1	7	5	2	2	5				44
Reforço	6	1	2		1				1	2	1		15
Admoestação	4	1	2	4	1	8			2	14	2	1	42
Comunicação parasita										1			1
Resposta	1				1					4	1		8
Tentativa de comunicação	1												1
Corte					1					2			3
Sub-total	31	8	19	6	49	29	3	5	21	34	5	1	
Total	77			107				40				224	

Legenda: CB = Cabo-verdianos; LS = Lusos; MÇ = Mestiços; CG = Ciganos; AN = Angolanos

Relativamente aos diferentes grupos étnicos presentes em cada uma das classes observadas, verifica-se que:

1 – Na Classe A, destaca-se o aluno de etnia cigana, a quem a professora maioritariamente solicita para admoestar e chamar à ordem.

2 – Na Classe B, também sobressai o aluno de etnia cigana, a quem a professora dirige várias perguntas, expõe/explica, reforça, mas também chama à ordem e admoesta. Por sua vez, o aluno angolano é o menos solicitado pela sua professora, que lhe dirige uma pergunta e o chama à ordem por duas vezes.

3 – Na Classe C, o aluno cabo-verdiano é solicitado uma única vez pela sua professora e para o admoestar.

3.2.4 – Situações de comunicação dos alunos para as professoras

Os alunos estabelecem com a sua professora um total de 341 situações de comunicação, nas três classes, com predomínio da Classe B onde acontecem 132 (quadro 23). A comunicação *espontânea* é a que atinge maior frequência no total das três classes, e predominantemente na Classe C. Enquanto na Classe A os alunos solicitam a sua professora para exporem/explicarem e responderem, nas Classes B e C fazem-no sobretudo para responder. De novo, na Classe A, se destaca o aluno de etnia cigana, que solicita a sua professora espontaneamente e em *comunicação parasita*, recebendo como resposta uma *explicação*, uma *ordem* e quatro *admoestações*. Na Classe B, o aluno angolano dá duas *respostas* à sua professora, faz uma *exposição/explicação* e uma *comunicação espontânea*, enquanto o aluno de etnia cigana dá cinco *respostas* e faz uma

pergunta. Na Classe C, o aluno cabo-verdiano (em termos de grupo étnico) é o que menos solicita a sua professora, ainda que o faça três vezes espontaneamente, uma para *corte* e uma outra para perguntar, recebendo da parte da mesma uma única situação de comunicação e que é de *admoestação* (quadro 23).

Quadro 23 Distribuição das situações de comunicação estabelecidas entre os alunos e a professora nas três classes

Situações de comunicação dos alunos para a professora	Classe A				Classe B				Classe C			Total				
	CB	LS	MÇ	CG	CB	LS	ANG	MÇ	CG	LS	ANG		C B			
Pergunta					3	5		1	1	10		1	22			
Exposição/explicação	15	7	4		4	5	1	2		10	1		52			
Resposta	4	3	11		29	21	2	7	5	17	7		114			
Ordem																
Comunicação espontânea	16			1	8	27	1	8		49	14	3	137			
Comunicação parasita	3	1	1	1				1					7			
Tentativa de comunicação	1							1		4			6			
Corte										1	1	1	3			
	Sub-total				39	11	16	2	44	58	4	20	6	91	23	5
	Total				68				132				119			319

Legenda: CB = Cabo-verdianos; LS = Lusos; MÇ = Mestiços; CG = Ciganos; AN = Angolanos

Em termos de grupos étnicos em análise, os alunos lusos distinguem-se dos seus pares pelo elevado número de situações de comunicação da sua iniciativa que com elas estabelecem (160 –50.16%) (quadro 24). Estes alunos destacam-se dos seus colegas porque são eles quem mais responde (41 –12.85%), *expõe/explica* (22 –6.9%), *pergunta* (15 –4.7%), *tenta comunicar* (4 –1.25%) e, essencialmente, comunica espontaneamente (76 –23.82%). Os quatro alunos mestiços respondem o dobro das vezes (18 –5.64%) que os seus três colegas angolanos (9 –2.82%) mas, em contrapartida, são estes últimos quem, quase na mesma proporção, mais comunica espontaneamente com as suas professoras (15 –4.7% para 8 – 2.5%, respectivamente).

Quadro 24 Distribuição das comunicações verbais dos diferentes grupos étnicos para a professora (conjunto das três classes)

Situações de comunicação	Grupos étnicos										Total	
	Lusos		Cabo-verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Pergunta	15	4.70	4	1.25	-	-	1	0.31	1	0.31	21	6.58
Exposição/Explicação	22	6.90	19	5.96	2	0.63	6	1.88	-	-	49	15.36
Resposta	41	12.85	33	10.34	9	2.82	18	5.64	5	-	106	33.23
Ordem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Comunicação Espontânea	76	23.82	27	8.46	15	4.70	8	2.50	1	0.31	127	39.81
Comunicação parasita	1	0.31	3	0.94	-	-	2	0.63	1	0.31	7	2.19
Tentativa de comunicação	4	1.25	1	0.31	-	-	1	0.31	-	-	6	1.88
Corte	1	0.31	1	0.31	1	0.31	-	-	-	-	3	0.94
Total	160	50.16	88	27.59	27	8.46	36	11.29	8	2.51	319	100.00

Em termos de *positividade/negatividade* (quadro 25), de novo sobressai o grupo dos alunos lusos pelo elevado número de situações de comunicação positivas que estabelece com as suas docentes (158 –49.53%). Os alunos cabo-verdianos são os que, entre pares, maior número de situações de comunicação negativas dirigem às professoras (4 –1.25%). Todos os grupos estabelecem com as docentes situações de comunicação claramente marcadas pela positividade.

Quadro 25: Distribuição das comunicações verbais dos diferentes grupos étnicos para a professora comparando globalmente os comportamentos positivos com os negativos (conjunto das três classes).

Situações de comunicação	Lusos	Grupos Étnicos			Total	
		Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços		
Positivas						
Pergunta						
Exposição/explicação	158	84	26	34	7	309
Resposta	(49.53%)	(26.33%)	(8.15%)	(10.66%)	(2.19%)	(96.86%)
Comunicação espontânea						
Tentativa de comunicação						
Negativas						
Ordem	2	4	1	2	1	10
Comunicação parasita	(0.63%)	(1.25%)	(0.31%)	(0.63%)	(0.31%)	(3.13%)
Corte						
Total	160	88	27	36	8	319
	(50.16%)	(27.59%)	(8.46%)	(11.28%)	(2.51%)	(100.00%)

3.2.5 – Situações de comunicação dos alunos entre si

Relativamente às comunicações estabelecidas entre alunos, observaram-se, nas três classes, 262 situações de comunicação, liderando as mesmas a Classe B com 102 (quadro 26). A grande maioria são situações de comunicação *clandestinas* (145), predominantes nas três classes. Na Classe A, acontecem as situações mais diversificadas (*tentativa de comunicação, comunicação clandestina, pergunta, resposta, exposição/explicação, admoestação*), enquanto na B, para além da *clandestina* e da *tentativa de comunicação*, só acontece a *exposição/explicação*.

Quadro 26: Distribuição das situações de comunicação por classe.

Situações de comunicação entre alunos	Classe A	Classe B	Classe C	Total
Tentativa de comunicação	12	15	25	52
Comunicação clandestina	30	82	33	145
Pergunta	26	-	4	30
Resposta	21	-	1	22
Exposição/explicação	6	5	-	11
Admoestação	2	-	-	2
Total	97	102	63	262

No conjunto das três classes, a interacção alunos cabo-verdianos/alunos mestiços é a que obtém maior número de frequência (41 -36.94%), marcada pelas situações de clandestinidade (22 -19.82%), *tentativa de comunicação* (9 -8.11%), *pergunta* (6 -5.41%), *exposição/explicação* (3 -2.7%) e uma *resposta* (0.9%) (quadro 27). Os alunos cabo-verdianos tomam, ainda, a iniciativa das interacções com os seus pares lusos (29 -26.13%), numa percentagem maioritariamente *clandestina* (22 -19.82%). Curiosamente, nenhum destes dois grupos, com quem os alunos cabo-verdianos interagem, toma a iniciativa contrária. Ou seja, os alunos lusos dão a sua preferência a os angolanos (15-13.51%) e aos mestiços (7 -6.31%). A única interacção com os alunos de etnia cigana provém dos alunos cabo-verdianos (2 -1.8%) e é para os *admoestar*.

Quadro 27: Distribuição das comunicações verbais entre grupos étnicos (conjunto das três classes).

Grupos Étnicos	Situações de comunicação						Total
	Clandestin a	Pergunt a	Respost a	Tentativa de comunicação	Exposição / explicação	Admoestação	
Cabo-verdianos com ou para Lusos	22 (19.82%)	1 (0.90%)	1 (0.90%)	2 (1.80%)	3 (2.70%)	-	29 (26.13%)
Cabo-verdianos com ou para Mestiços	22 (19.82%)	6 (5.41%)	1 (0.90%)	9 (8.11%)	3 (2.70%)	-	41 (36.94%)
Lusos com ou para Mestiços	5 (4.50%)	-	2 (1.80%)	-	-	-	7 (6.31%)
Cabo-verdianos com ou para Angolanos	3 (2.70%)	-	-	-	-	-	3 (2.70%)
Lusos com ou para Angolanos	8 (7.21%)	-	-	5 (4.50%)	2 (1.80%)	-	15 (13.51%)
Lusos com ou para Ciganos	1 (0.90%)	-	-	-	-	-	1 (0.90%)
Angolanos com ou para Mestiços	4 (3.60%)	-	-	-	-	-	4 (3.60%)
Mestiços para Lusos	-	2 (1.80%)	-	-	-	-	2 (1.80%)
Ciganos para Cabo-Verdianos	-	-	-	1 (0.90%)	-	-	1 (0.90%)
Cabo-Verdianos para Ciganos	-	-	-	-	-	2 (1.80%)	2 (1.80%)
Angolanos para Lusos	-	-	-	2 (1.80%)	-	-	2 (1.80%)
Ciganos para Mestiços	-	-	-	1 (0.90%)	-	-	1 (0.90%)
Angolanos com Cabo-verdianos	1 (0.90%)	-	-	-	-	-	1 (0.90%)
Cabo-verdianos para Angolanos	-	-	-	2 (1.80%)	-	-	2 (1.80%)
Total	66 (59.46%)	9 (8.11%)	4 (3.60%)	22 (19.82%)	8 (7.21%)	2 (1.80%)	111 (100.00)

Ainda no conjunto das três classes, verifica-se que são as interacções não lusos/não lusos as que se pautam por maior frequência quer de negatividade (103 -39.3%) quer de positividade (50 -19.1%), seguindo-se-lhe as lusos/não lusos marcadas pela negatividade (39 -14.9% para 20 referências positivas - 7.6%) e as lusos/lusos com relativo equilíbrio entre negatividade, maioritária (27 -10.3%), e positividade (23 -8.8%) (quadro 28).

Quadro 28: Distribuição das situações de comunicação, comparando as positivas com as negativas, por dicotomia lusos/não lusos.

Comunicações Grupos étnicos	Positivas			Negativas			Total
	Pergunta	Resposta	Tentativa de comunicação	Exposição/explicação	Comunicação clandestina	Admoestação	
Lusos/Lusos	4	1	18	-	27	-	50
Sub-total			23 (8.8%)		27 (10.3%)		
Lusos/não Lusos	3	3	9	5	39	-	59
Sub-total			20 (7.6%)		39 (14.9%)		
Não lusos/não lusos	7	5	25	13	101	2	153
Sub-total			50 (19.1%)		103 (39.3%)		
Total	14	9	93 (35.5%)	18	167 (64.5%)	2	262 (100.0%)

Alunos cabo-verdianos - A interacção cabo-verdianos/cabo-verdianos é a mais relevante, marcada por 21 situações de comunicação negativas contra 11 positivas (quadro 29), sendo na Classe A onde se atinge a maior frequência das mesmas (18: 10 negativas e 8 positivas) e na Classe B a maior discrepância (11 negativas para 3 positivas). Os alunos cabo-verdianos estabelecem situações de comunicação, preferencialmente, com os seus colegas mestiços (20) e, depois, com lusos (6) e angolanos (2), todas marcadas pela positividade, em contraste com as 2 únicas interacções negativas efectuadas com colegas de etnia cigana.

Alunos mestiços - Os quatro alunos mestiços interagem 4 vezes com colegas cabo-verdianos e 2 com lusos, sempre positivamente.

Alunos lusos - Estes alunos privilegiam os colegas angolanos (7) e os mestiços (2) nas interacções positivas que com eles estabelecem.

Alunos angolanos - Os três alunos angolanos interagem positivamente 3 vezes só com colegas lusos.

Alunos ciganos - Os dois alunos de etnia cigana estabelecem 1 interação positiva com colegas cabo-verdianos e uma outra do mesmo teor com mestiços.

Quadro 29: Distribuição das situações de comunicação, comparando as positivas com as negativas, por grupo étnico.

Comunicações Grupos étnicos	Positivas				Negativas		Total
	Pergunta	Resposta	Tentativa de comunicação	Exposição/explicação	Comunicação clandestina	Admoestação	
Lusos/Lusos	4	1	18	-	27	-	50
Cabo-verdianos/Cabo-verdianos	-	-	6	5	21	-	32
Angolanos/Angolanos	-	-	-	-	-	-	-
Mestiços/Mestiços	-	-	-	-	1	-	1
Ciganos/Ciganos	-	-	-	-	-	-	-
Total	4	1	24	5	49	-	83
			34		49		

3.2.6 – Análise estatística

A análise estatística dos *padrões de aceitação* professoras/alunos, alunos/professora e alunos/alunos permitiu verificar que:

1 – As docentes estabelecem um número significativamente diferente de comunicações positivas e negativas segundo o grupo de pertença dos alunos [$\chi^2(4)=34,05$; $p<0.005$]. Pode observar-se nos discentes não lusos um elevado número de situações de comunicação positivas, num padrão de comportamento aberto, quase de compensação. Saliente-se o facto dos alunos de etnia cigana receberem numerosas interações das suas professoras quer positivas quer negativas;

2 – Verificou-se, ainda, não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as situações de comunicação positivas e negativas e os diferentes grupos étnicos entre si.

4 – Discussão dos resultados

Pela análise dos dados verifica-se que a professora da Classe A dirige-se quer à classe quer a alunos e também por estes é solicitada. Igualmente na sua classe acontecem interações variadas entre os alunos, enquanto o aluno de etnia cigana parece estar como

que à parte do que se passa na aula. Por seu lado, a professora da Classe B privilegia a comunicação directa com alunos da classe, ainda que o aluno angolano e os mestiços se afastem do número de interações que os restantes grupos étnicos conseguem. Parece salientar-se o esforço que a docente faz para integrar no trabalho da aula o aluno de etnia cigana. Finalmente, a professora da Classe C parece optar pela exposição/explicação que fortalece com o recurso frequente à admoestação. Em síntese, as três docentes estabelecem um elevado número de situações de comunicação marcadas pela positividade, quer com crianças lusas, quer não lusas, incluindo os alunos de etnia cigana que igualmente recebem muitas negativas. O mesmo se passa quando são os alunos a tomarem a iniciativa da interacção com a sua professora, ainda que sejam alunos lusos a liderarem as mesmas. Contudo, quando os alunos comunicam entre si, é a forte presença da negatividade que marca as suas situações de comunicação.

Como consequência, várias reflexões parecem apresentar-se como pertinentes. A primeira relaciona-se com a utilização da admoestação, do silêncio e do corte que parecem surgir como os únicos meios que as professoras dispõem para interessar os alunos no trabalho da aula. Com efeito e embora se tratem de classes multiculturais, as docentes parecem propor e realizar um trabalho igual ao que sempre fizeram, não tendo em atenção a diversificação de estratégias e as próprias características dos grupos de alunos que as compõem. Daí que a exposição/explicação surja como situação de comunicação dominante, alicerçada em outras situações de comunicação de teor negativo que permitem, em momentos considerados perturbadores, continuar a utilizá-la. Na verdade, os prolongados períodos de exposição/explicação em muito parecem condicionar a capacidade de atenção dos alunos e o seu consequente interesse pelo trabalho na aula, uma vez que estes estabelecem entre si numerosas situações de comunicação clandestinas, mesmo quando estão posicionados afastados uns dos outros.

Uma outra reflexão tem a ver com o problema da atitude, mesmo que inconsciente, das professoras em relação a determinados alunos e/ou grupos étnicos, uma vez que poderá estar imbuída de preconceitos. Com efeito, os alunos mais solicitados pelas professoras das Classes A e B para chamar à ordem e admoestar são os de etnia cigana, embora o aluno cigano da Classe A solicite a sua professora espontaneamente e em comunicação parasita e o da Classe B seja objecto de grande atenção por parte da mesma para o integrar no trabalho da aula. Também o aluno cabo-verdiano da Classe C é solicitado pela sua professora uma vez para o admoestar, ainda que o mesmo se lhe tenha

dirigido espontaneamente nalguns momentos, mas sem obter resposta. Deste modo, e de uma maneira geral, os alunos lusos e os mestiços parecem ser aqueles com quem as docentes estabelecem diálogo com maior frequência, a quem menos admoestam e a quem maioritariamente dirigem perguntas. Estes resultados parecem, assim, confirmar as observações feitas por Tyo (1972), Barnes (1973), Rubovits e Maehr (1973), Gay (1974), Jackson e Cosca (1974), Mangold (1974), Mathis (1975), Hillman e Davenport (1978).

De um modo geral, também se parece verificar uma tendência dos alunos para estabelecerem situações de comunicação com os seus pares de etnia e com alunos que se distinguem na aula pelo seu bom comportamento e/ou aproveitamento, normalmente alunos lusos e mestiços. E se é verdade que as interações entre alunos acontecem com maior frequência na proximidade de localização dos mesmos, este facto não neutraliza a existência de situações de comunicação entre alunos distanciados na sala de aula. No entanto, os alunos de etnia cigana parecem estar praticamente ausentes destas interações e só em casos pontuais tentam comunicar ou recebem mensagens dos seus colegas, sendo as dos seus pares cabo-verdianos para os admoestar. Por outro lado, os alunos lusos nunca tomam a iniciativa de solicitar os seus pares cabo-verdianos, ainda que sejam bastante solicitados por eles, o mesmo acontecendo com os alunos mestiços. Talvez se possa dizer que, de alguma maneira, os alunos acabam por reproduzir entre si situações de comunicação algo semelhantes às que as suas docentes com eles estabelecem. Julgam, escolhem e reagem com o mesmo tipo de classificação que, diariamente, vêem reforçado (Cohn, 1991), seja na escola, seja na sociedade.

Finalmente, parece existir um real desfasamento entre o que as docentes dizem que fazem na aula e aquilo que efectivamente acontece na mesma, parecendo não se darem conta, inclusive, das discriminações verbais que estabelecem com determinados grupos étnicos, privilegiando os alunos lusos e os mestiços em detrimento, sobretudo, dos cabo-verdianos e dos de etnia cigana. Ou seja a «utilização de tácticas verbais para discriminar» (Thorne, 1995; 170), um «racismo latente generalizando abusiva e sistematicamente» (Clément e Girardin, 1997; 7-8).

Capítulo 4: A visão, ou visões, da sala de aula

1 – Introdução

A questão da etnicidade dos alunos pôs em relevo as experiências vivenciadas pelos mesmos em contexto familiar e na sua comunidade alertando, assim, para as descontinuidades culturais entre estes mundos e o da Escola. Na verdade, a escola e a aula são governadas por códigos linguísticos, sócio-culturais e interações que podem divergir daqueles que orientam a vida em casa, entre pares e na comunidade das crianças imigrantes, como referem Delgado-Gaitan e Trueba (1991). Estas descontinuidades revelam-se na linguagem e na comunicação (Vasquez e Richard, 1980; Bruce, 1982; Dunkin e Doenau, 1985), mas também nas concepções de tempo (Vasquez, 1982; Vasquez e Proux, 1984; Vincent, 1999) e do próprio mundo (Banks, 1985; Ogbu, 1985; Camilleri, 1992; Olneck, 1995; Davies, 1997), dando origem a interpretações diferentes por parte dos intervenientes (Goldstein, 1985; Gibson, 1988; Caplan *et al.*, 1991; Charlot *et al.*, 1992) e saldando-se, muitas vezes, em apreciações negativas de ambos os lados (Cunha, 1993). Estes dois mundos revelam-se, na maior parte das vezes, difíceis na aproximação, no diálogo, acabando por sobrepôr-se o da Escola com os seus códigos, próprios da cultura da maioria.

A Escola constitui para muitos grupos minoritários quase o único meio para se atingir, no futuro, uma vida melhor, um futuro melhor para os filhos¹, uma valorização social dos seus membros, uma valorização da própria comunidade. No entanto, a investigação tem mostrado como a etnicidade dos alunos influencia as expectativas dos professores (Brophy e Good, 1970; Edwards, 1978; Edmonds, 1979; Brophy, 1983; Ashton e Webb, 1986; Díaz-Aguado, 1987; Vasquez, 1988; Gillborn, 1990; Lucas, Henze e Donato, 1990; Wright, 1991; Correia, 1992; Hall, 1993; Siraj-Blatchford, 1993; Troyna, 1993; Winitzky, 1995; Sales e García, 1997; Brown, 1998; Eggleston, 1998; Majors,

¹ «Para as mães entrevistadas, o que os filhos aprendem [na Escola] permite-lhes 'ficar esclarecidos', 'aprenderem a educação', verem 'melhor a vida', terem 'noção do que fazem', 'ideias' e, futuramente, obterem uma profissão. Afirmam mesmo que 'quem não sabe ler não sabe nada' e que os seus filhos 'sem escola não são nada'. (...) Na verdade, o objectivo de todas as mães entrevistadas é que os seus filhos tenham estudos, que aprendam, que tenham o que elas nunca tiveram: estudos. Os alunos 'terem estudos' parece ser a chave para a obtenção, no futuro, de um emprego. Com efeito, e de um modo geral, as mesmas mães têm altas expectativas em relação ao futuro profissional dos seus filhos, ambicionando para eles profissões liberais onde se destaca a referência a médico e advogado. No entanto, que os seus filhos tenham uma vida diferente da sua e sejam uns homens é a grande ambição de todas» (Silva, 1995; 815-816).

Gillborn e Sewell, 1998) e, por consequência, como condiciona o sucesso escolar dos mesmos. Como referem Davidson e Lang (1960), os alunos de cor acreditam que os professores os subestimam relativamente aos seus colegas; opinião que é confirmada por testemunhos de crianças e jovens de grupos minoritários (Foster, 1990; Gillborn, 1990; Siraj-Blatchford, 1990 e 1993; Figueroa, 1991; Kelly, 1991; Charlot *et al.*, 1992; Paes, 1992; Dove, 1993; Troyna, 1993; Coulton, 1995; Dhingra e Dunkwu, 1995; Showunmi, 1995; Burrluck, 1997; Chan, 1997; Brown, 1998; Garewal, 1999).

Contudo, é essa mesma Escola a que continua a ser, até ao momento, o único meio de se aceder a uma escolarização que dê oportunidade a um futuro melhor. Portanto, a Escola é a passagem obrigatória, a via de sentido único, a ponte que é necessário atravessar para se atingir a margem do futuro melhor. E se a Escola constitui a passagem, a via, a ponte obrigatórias, é preciso frequentá-la, vivê-la dia a dia, apropriar-se do seu espaço, estabelecer relações com quem a habita, aprender a aprender os diversos conhecimentos que ela transmite.

Sendo, então, a Escola o lugar de passagem obrigatória, «o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica» (Estrela, 1992; 37), e o espaço da sala de aula o mundo das múltiplas interações e aprendizagens, surgiu como pertinente perceber como os alunos e os diferentes grupos étnicos interpretam e estruturam esse mesmo espaço. Conhecendo-se já os padrões de aceitação e de interação em três classes do 1º Ciclo, tornou-se premente determinar o modo como esses mesmos alunos interpretam a sua sala de aula e que representações fazem da mesma. Para isso, solicitou-se aos mesmos a elaboração de um desenho sobre a sua sala de aula, os quais serão analisados classe por classe mantendo, assim, a estrutura de análise utilizada nos outros Estudos efectuados.

2 – Metodologia

2.1 – Sujeitos

Participaram neste estudo os alunos das três classes em estudo: 25 lusos correspondendo a 50.0% do total dos sujeitos que fizeram parte da investigação, 15 cabo-verdianos (30.0%), 3 angolanos (6.0%), 4 mestiços (8.0%) e 3 ciganos (6.0%), perfazendo um total de 50 alunos (quadro 1).

Quadro 1: Distribuição dos alunos que participaram neste estudo segundo a sua etnia e a sua classe.

Classes	Alunos											
	Lusos		Cabo-Verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	2	16.67	6	50.00	0	0.00	2	16.67	2	16.67	12	100.00
B	3	20.00	8	53.30	1	6.67	2	13.33	1	6.67	15	100.00
C	20	86.95	1	4.34	2	8.69	0	0.00	0	0.00	23	100.00
Total	25	50.00	15	30.00	3	6.00	4	8.00	3	6.00	50	100.00

2.2 – Instrumentos e materiais

Foi solicitado aos alunos de cada uma das classes que «fizessem um desenho» segundo o tema *A minha sala de aula*. Para a sua concretização, foi dada uma folha de papel (modelo A4, branca e lisa) a cada aluno e postos à sua disposição lápis de cor e canetas de ponta de feltro de cores variadas (Anexo 39).

À medida que cada aluno entregava o seu trabalho concluído era-lhe feita, pela investigadora, uma pequena entrevista, estruturada em dois momentos: questionamento sobre *por que fez o desenho e o que representa o desenho*; enumeração oral, com registo escrito a lápis, pela investigadora, no respectivo desenho, de todos os elementos constantes do mesmo.

Utilizou-se, ainda, uma *ficha de análise de desenhos* (Estrela, 1984; 399-400) (Anexo 40) para cada um dos trabalhos produzidos pelos alunos.

2.3 – Procedimentos

O desenho foi realizado com a respectiva professora na sala, embora afastada dos alunos, ocupada na correcção de outros trabalhos dos mesmos e, por isso, sem qualquer intervenção na tarefa. Alguns desenhos foram primeiro feitos a lápis e depois pintados, tendo outros alunos optado por o fazerem desde o início com canetas de ponta de feltro ou lápis de cor.

Em seguida, realizou-se uma pequena entrevista a cada um dos alunos individualmente.

A análise dos desenhos seguiu as fases seguintes:

1 – Inventariação de: razões porque foi feito o desenho; o que representa o mesmo; material utilizado na sua elaboração, por classe e no conjunto das três classes.

2 – Levantamento, por classe, de objectos representados: na área do desenho da sala de aula propriamente dita; de elementos exteriores à mesma; de pessoas.

3 – Categorização dos objectos representados dentro da área do desenho da sala propriamente dita em *mobiliário*, *material didáctico* e *material diverso*, por classe e no conjunto das três classes, por grupos étnicos e na dicotomia lusos/não lusos, e análise quantitativa dos dados obtidos.

4 – Análise quantitativa dos elementos exteriores à sala de aula representados, por classe e no conjunto das três classes.

5 – Análise quantitativa dos alunos representados nos desenhos, por classe e no conjunto das três classes, com destaque para a pertença aos diferentes grupos étnicos.

6 – Análise estatística inferencial, através do teste do qui-quadrado, com o objectivo de averiguar as diferenças de representação, nos desenhos, dos diferentes grupos étnicos.

7 – Organização dos desenhos tendo como base a sua estrutura formal e análise das diferentes representações, referentes à organização da sala de aula, por grupos étnicos e na dicotomia lusos/não lusos.

3 – Análise dos resultados

3.1 – Justificações para a elaboração dos desenhos

Os alunos das três classes apresentam, para a *justificação dos seus desenhos*, sobretudo motivos afectivos relacionados com o agrado que por este tipo de trabalho quer pela sua sala de aula, ainda que surjam referências ao facto de terem sido convidados, pela observadora, a fazê-lo.

Na Classe A, só os dois alunos de etnia cigana e um dos cabo-verdianos se referem aos verdadeiros motivos porque o produziram: «a professora mandou» e «a observadora mandou» (quadro 2). Os restantes alunos referem que o fizeram porque: é sobre a sala de aula/escola (3), gostam da escola (2), lhes agrada este tipo de trabalho (1), para o pai ver quando vier à escola (1), para passar de classe (1). O aluno mestiço TA afirmou não saber por que o fez.

Quadro 2: Distribuição dos motivos apontados para a realização dos desenhos pelos diferentes alunos da Classe A.

Razões porque foi feito o desenho	Alunos												Total	
	Cabo-verdianos					Lusos				Mestiços		Ciganos		
	SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN	OR		
Agrado pela escola			x	x				x						3
A professora mandou											x	x		2
A observadora mandou		x												1
Agrado por este tipo trabalho						x								1
Ser sobre a sala de aulas/escola					x		x		x					5
Para o pai ver quando vier à escola	x													1
Para passar de classe	x													1
Não sabe										x				1
Total														15

Na Classe B, os alunos referem: o agrado pela sua sala de aula (3), porque quiseram (3), não sabem (3), ser bonito/lindo (2), agrado pelos colegas (1), agrado pela professora (1), gosto por desenhar (1), gostarem (1), ser sobre a sala (1), ter apetecido (1), a observadora mandou (1) (quadro 3).

Quadro 3: Distribuição dos motivos apontados para a realização dos desenhos pelos diferentes alunos da Classe B.

Razões porque foi feito o desenho	Alunos															Total
	Cabo-verdianos						Lusos				Angolano	Mestiços		Cigano		
	AS	JC	M C	NF	FR	LM	MJ	JA	AM	MA	PA	RI	RT	FD	JF	
Agrado pela sua sala			x					x		x						3
Ser bonito/ é lindo			x				x									2
Agrado pelos seus colegas			x													1
Agrado pela professora			x													1
Por vontade/ quis		x						x	x							3
Agrado por fazer desenhos														x		1
Ser/é sobre a sala												x				1
Gosta					x											1
Apeteceu fazer a sala										x						1
Era bonito							x									1
A observadora mandou					x											1
Não sabe	x						x							x		3
Total																19

Na Classe C, os alunos lusos referem, maioritariamente, quer o gosto com que fizeram o trabalho quer o agrado por este mesmo tipo de trabalho quer, ainda, a imposição da sua realização. Contudo, SF é a única aluna a não utilizar o verbo mandar, mas sim o verbo pedir («a senhora me pediu»). Curiosa é a referência feita por JG ao afirmar que não só fez o seu desenho à mão como o fez «com muito cuidado». O aluno

angolano NS assim como o cabo-verdiano NM referenciam o gosto que tiveram em o fazer, enquanto a aluna angolana afirma gostar de desenhar (quadro 4).

Quadro 4: Distribuição dos motivos apontados para a realização dos desenhos pelos diferentes alunos da Classe C.

Razões porque foi feito o desenho	Alunos																	Total					
	Lusos													Angolanos		Cabo- verdianos							
	T M	B D	A M	J C	J P	A D	J N	L F	P F	A N	S F	A C	S C	S B	FI	R P	P M		V B	E M	J G	LC	NS
Por agrado/ gosta		x				x														x	x	x	5
Ser feito à mão																				x			1
Agrado pela sala de aula				x			x					x											3
Agrado por aprender coisas				x																			1
A professora mandou											x						x		x				3
Agrado pelo desenho	x										x			x	x						x		5
Agrado pela pintura	x																						1
Agrado por fazer coisas	x																						1
Desagrado por estar parado	x																						1
Agrado pelo cantinho da leitura										x					x			x					3
A observadora pediu/mando u			x		x						x												3
Agrado pelas plantas																		x					1
Ser a sua sala															x								1
Não responde							x																1
Total																							30

3.2 – Justificações para o que está representado nos desenhos

Também as justificações para o que o seu *desenho representa* se associam quer à sua sala de aula quer às pessoas que lhe dão vida: a professora e os colegas.

Para os alunos da Classe A, o seu desenho representa: a sua professora (5), a sala de aula (4), os colegas (4), a observadora (2), o próprio (2), a professora a ensinar, os alunos a estudarem, um colega a brincar com outro à cabra-cega, uma gaviota, flores (cada uma destas justificações referidas uma vez) (quadro 5). No entanto, alguns alunos enumeram mais de um elemento pelo que às referências isoladas à sala de aula, à

professora, aos colegas e às brincadeiras se podem juntar a professora, o próprio, os colegas, a observadora, aves e flores.

Quadro 5: Distribuição das respostas relativamente ao que representa o desenho dos diferentes alunos da Classe A.

O que representa o desenho	Alunos											Total	
	Cabo-verdianos					Lusos		Mestiços		Ciganos			
	SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN		OR
A sala de aula						x		x		x		x	4
A professora	x	x	x						x			x	5
O(a) próprio(a)		x	x										2
A observadora		x										x	2
O(s) meu(s) colega(s)		x		x			x		x				4
A professora a ensinar									x				1
Os alunos a estudarem					x								1
Um colega a brincar com o outro à cabra-cega											x		1
Uma gaivota								x					1
Flores								x					1
Total													22

Na Classe B, os alunos referem: ser a sala de aula (9), a escola (3), mesas (2), «os meninos e as meninas na aula» (LM cabo-verdiano), «materiais, livros de matemática e livros de trabalhos de casa» (RI angolano), «o que há na sala» (PA lusa) (quadro 6).

Quadro 6: Distribuição das respostas relativamente ao que representa o desenho dos diferentes alunos da Classe B.

O que representa o desenho	Alunos													Total		
	Cabo-Verdianos						Lusos			Angolano	Mestiços		Cigano			
	AS	JC	MC	NF	FR	LM	MJ	JA	AM	MA	PA	RI	RT	FD	JF	
A sala de aula	x		x		x	x	x		x	x				x	x	9
A escola		x						x								3
Os meninos e as meninas na aula						x										1
Materiais, livros de matemática e de trabalhos de casa												x				1
Mesas				x									x			2
O que há na sala											x					1

Para os alunos da Classe C, o seu desenho representa: a sua sala (4), o «cantinho da leitura» (3), a sua professora (2). Dispersam-se, em seguida, por variados itens que se aglutinam no que se passa no interior da sala de aula e que lhes desperta maior interesse: a leitura, a presença da professora seja a ensinar seja a ralar, os colegas (quadro 7). Contudo, três alunas lusas afirmam não saberem o que o seu desenho representa, enquanto o aluno cabo-verdiano refere «uma sala» não especificada e os dois angolanos associam o seu desenho à presença da professora quer a ensinar (NS) quer com os alunos (LC)

Quadro 7: Distribuição das respostas relativamente ao que representa o desenho dos diferentes alunos da Classe C.

O que representa o desenho	Alunos																	Total							
	Lusos													Angolanos		Cabo-verdiano									
	T M	B D	A M	J C	J P	A D	J N	L F	P F	A N	S F	A C	S C	B I	F P	R M	V B		E M	J G	L C	N S	N M		
A professora a explicar as coisas																						x		1	
A professora																									2
O cantinho da leitura																									3
Os meninos que estão sentados																									1
Os meninos que já acabaram as coisas e estão a ler																									1
A professora a mandar calar																									1
A professora e os alunos																									1
A minha sala																									4
As nossas coisas																									1
A professora a dar aulas a PM depois das três e meia																									1
Uma menina a tirar um livro do cantinho da leitura para ler																									1
Os meninos a fazerem trabalhos																									1
Uma sala Os palhacinhos e a menina que não chega aos livros																									1
Os armários e PF																									1
O sinal da amizade																									1
Os alunos (NS, LF, AM)																									1
A escola																									1
Os meus colegas																									1
Não sabe																									3
Total																									28

3.3 – Estrutura Formal dos desenhos

3.3.1 – Análise por classe

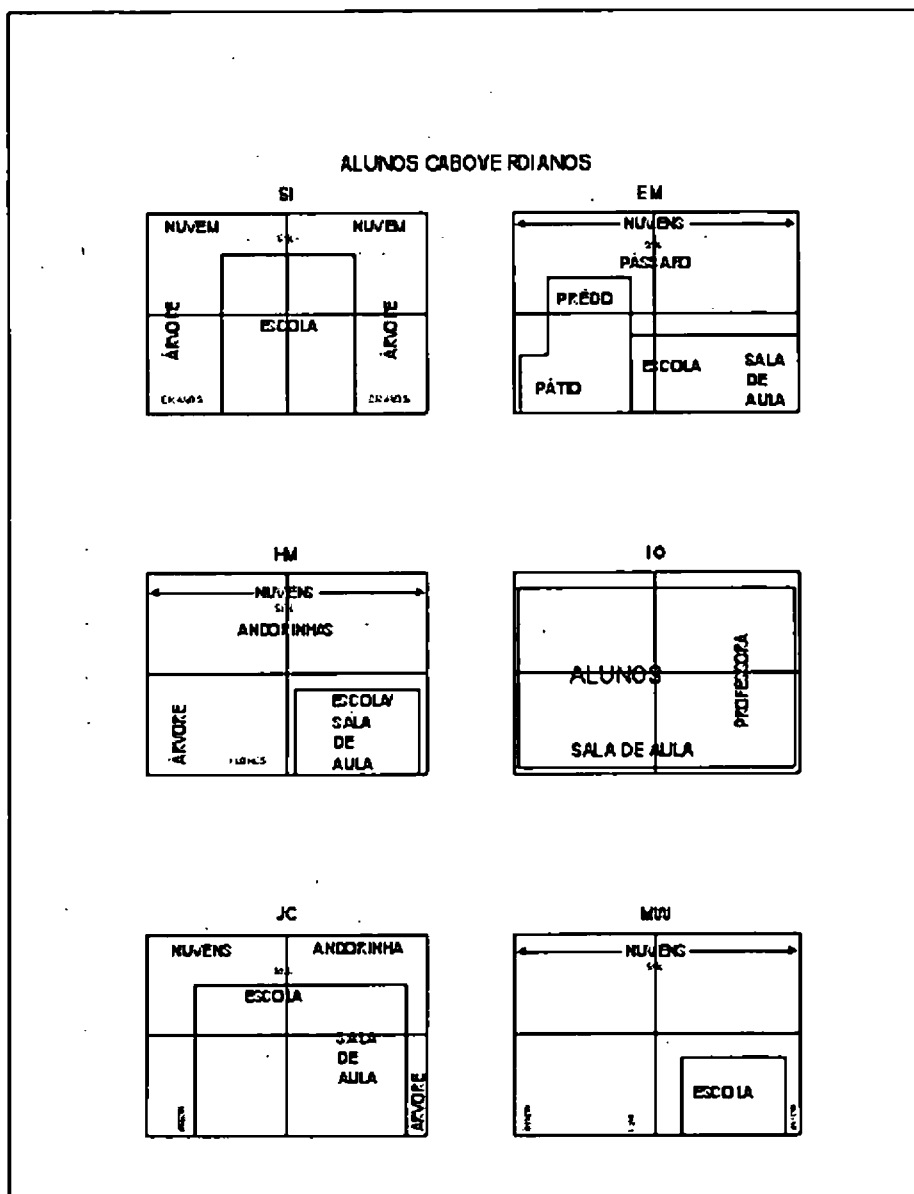
Na Classe A, de entre os elementos desenhados sobressai o céu (10) e a natureza (9) representando os alunos, em seguida, a sua sala de aula (5), a escola e a sala de aula em simultâneo (5), a escola (2), o pátio/recreio (2) e, finalmente, o bairro (1) (quadro 8).

Quadro 8: Distribuição dos elementos representados pelos alunos da Classe A.

Elementos representados	Alunos												Total
	Cabo-Verdianos						Lusos		Mestiços		Ciganos		
	SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN	OR	
Escola						x					x		2
Sala de aula	x			x			x		x	x			5
Escola+ Sala de aula		x	x		x			x				x	5
Pátio		x										x	2
Bairro		x											1
Natureza	x		x		x	x		x	x		x	x	9
Céu	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	10
Total													34

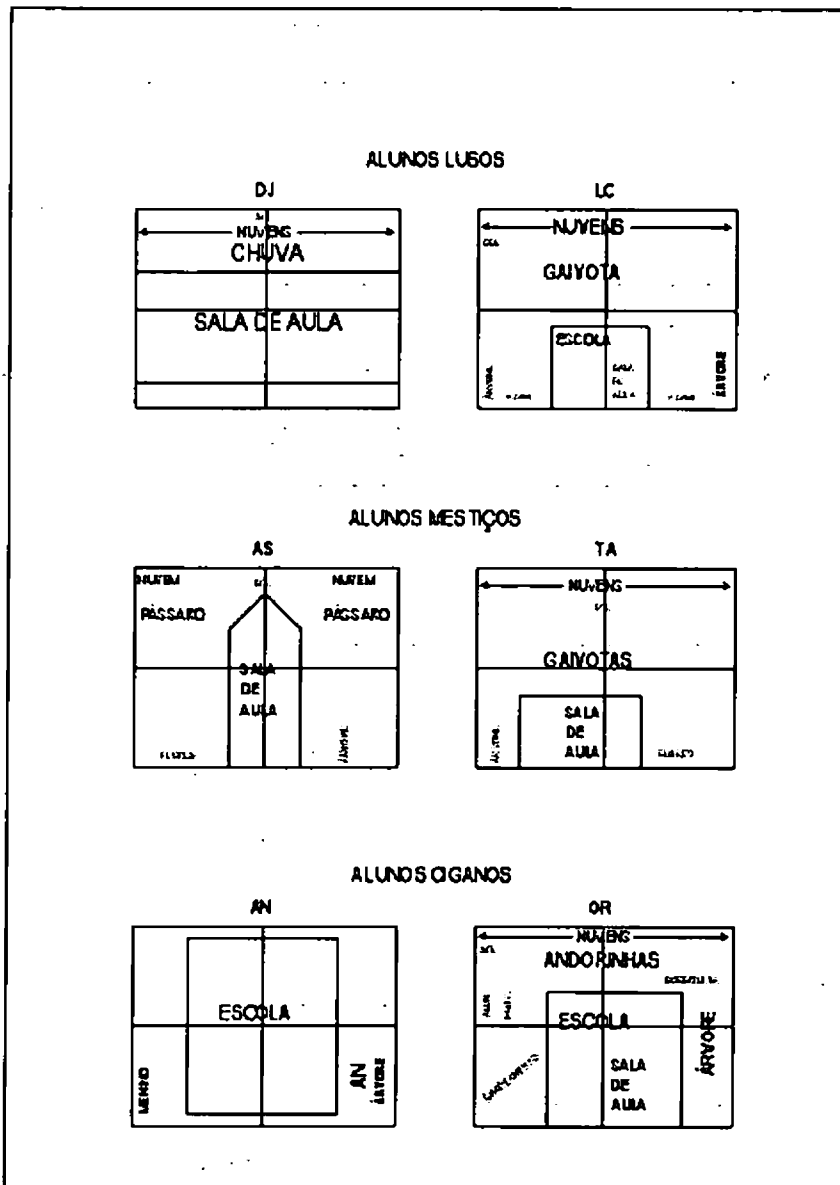
De um modo geral, os alunos representam o edifício da escola, a sala de aula ou as duas conjugadas, ocupando o centro da folha com prolongamento para a parte inferior da mesma (esquema 1). Contudo, dos 6 alunos cabo-verdianos, só 2 seguem esta tendência uma vez que, dos 4 restantes, 3 preferem situá-la no ângulo inferior direito e IO opta por uma representação unicamente figurativa de alunos (que ocupam o comprimento central da folha) e da professora (em destaque no lado direito da folha).

Esquema 1: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos cabo-verdianos da Classe A.



Por sua vez, os alunos lusos optam ou por uma representação da escola a toda a largura da folha (DJ) ou pela colocação da mesma ao centro mas na parte inferior da folha (LC). Os dois alunos de etnia cigana, embora seguindo o mesmo esquema da maioria, ou tornam o desenho da escola demasiado dominador (AN) ou envolvem-no de uma natureza pujante (OR) (esquema 2).

Esquema 2: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos lusos, mestiços e giganos da Classe A.



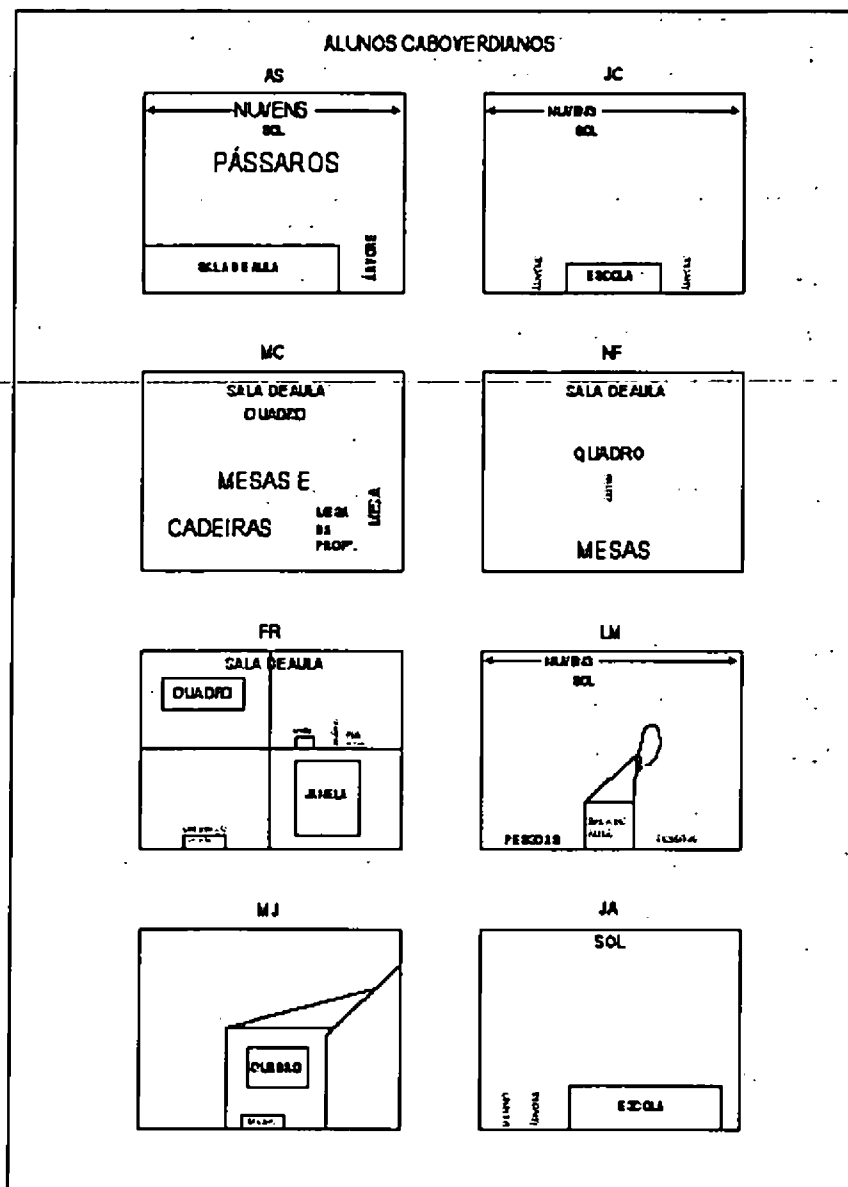
Na **Classe B**, a maioria dos alunos (13) representa a sala de aula e só 2 optam pela representação da escola. Um aluno desenha, ainda, o pátio, outros 3 a natureza e 4 o céu (quadro 9).

Quadro 9: Distribuição dos elementos representados pelos alunos da Classe B.

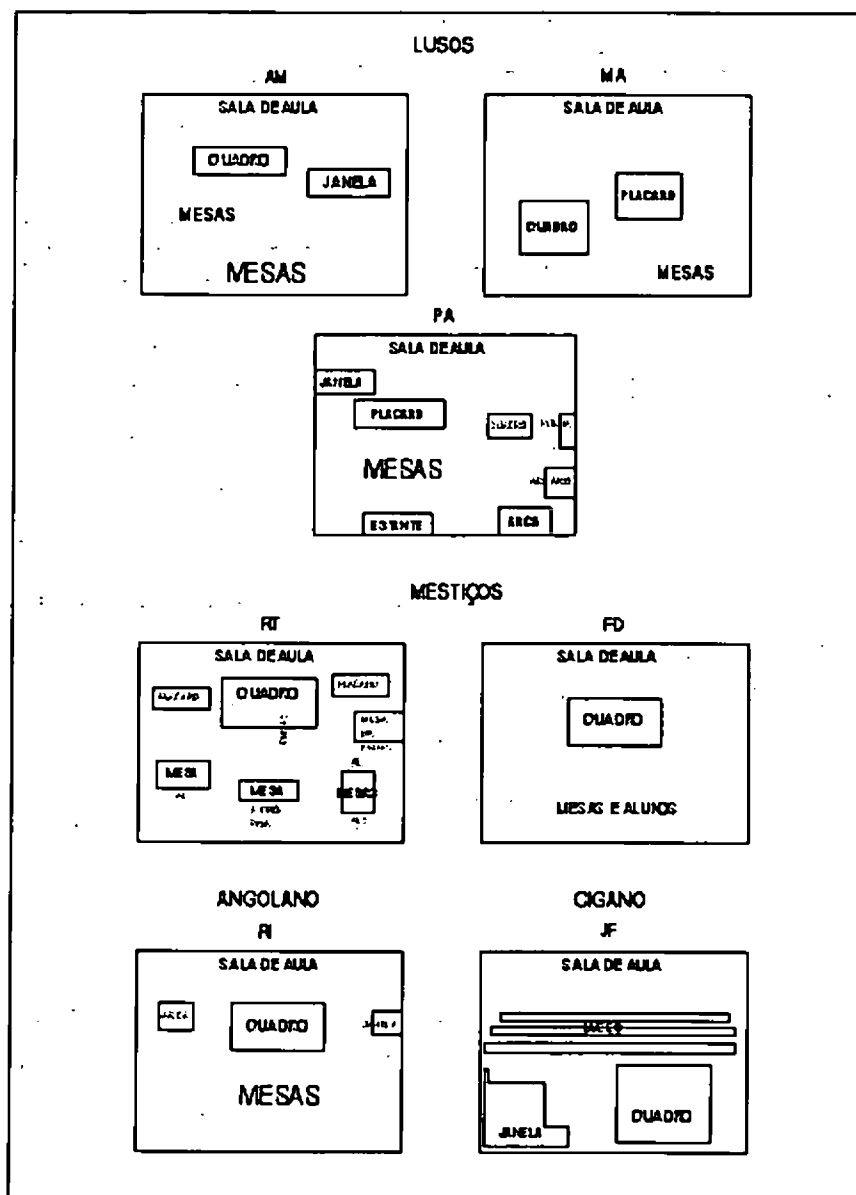
Elementos representados	Alunos														Total	
	Cabo-verdianos						Lusos			Angolano	Mestiços		Cigano			
	AS	JC	MC	NF	FR	LM	MJ	JA	AM	MA	PA	RI	RT	FD		JF
Sala de aula	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	13
Escola		x						x								2
Pátio		x														1
Natureza	x	x						x								3
Céu	x	x				x		x								4
Total																23

Curiosamente, verifica-se uma certa separação entre os elementos representados pelos alunos cabo-verdianos e pelos restantes. Assim, enquanto os alunos lusos, o angolano, os mestiços e o cigano representam unicamente a sala de aula, dos 8 cabo-verdianos 6 representam a sala de aula e 2 o edifício da escola enquadrados em elementos relativos ao céu, à natureza e ao pátio. Relativamente à disposição dos diferentes elementos desenhados na folha, os 2 alunos cabo-verdianos (JC, JA) que representam a escola situam-na na parte inferior da folha ocupando, sensivelmente, o eixo central da mesma, mas em dimensões reduzidas, e sob um sol e um envolvimento natural. Também os alunos cabo-verdianos AS, LM e MJ, apesar de identificarem o espaço que representam com a sala de aula, inserem-na numa estrutura exteriormente semelhante ao edifício da escola (com uma localização na folha semelhante às anteriores, mas com dimensões maiores), sob nuvens, sol (em dois casos – AS, LM) e também pássaros (AS). Deste modo, só 3 alunos cabo-verdianos (MC, NF, FR) se limitam à representação da sala de aula, tendo FR optado por uma divisão da folha em quatro partes, onde se destaca o imenso quadro (na quadrícula superior esquerda) e a janela (em oposição, na quadrícula inferior direita) (esquema 3 e 4).

Esquema 3: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos cabo-verdianos da Classe B.



Esquema 4: Síntese da representação gráfica dos diferentes elementos da sala de aula representados pelos alunos lusos, mestiços, angolanos e ciganos da Classe B.



Na Classe C, todos os alunos representam a sua sala de aula e exclusivamente esta sem referência a elementos exteriores à mesma. Contudo, 12 alunos privilegiam, no seu desenho, determinados aspectos da mesma (como sejam a «área/cantinho da leitura», «área da arte» e «área da natureza») que surgem integrados no conjunto da aula ou unicamente representados pelo que: 5 alunos só representam o «cantinho da leitura», 3 a «área da arte», 1 a «área da natureza» (quadro 10).

Quadro 10: Distribuição dos elementos representantes pelos alunos da Classe C.

Elementos representados	Alunos																		Total				
	Lusos												Angolanos			Cabo-verdianos							
	T	B	A	J	J	A	J	L	P	A	S	A	S	S	F	R	P	V		E	J	L	N
M	D	M	C	P	D	N	F	F	N	F	C	C	B	I	P	M	B	M	G	C	S	M	
Sala de aula	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23
Cantinho da leitura				x	☒				☒	☒				☒					☒				6
Área da arte			☒					☒	x	☒													4
Área da natureza						x												☒					2
Total																							35

☒- embora o desenho se refira à sala de aula os alunos só representam nele esse elemento.

Nenhum dos alunos pertencentes a minorias étnicas se encontra neste caso. Todos os desenhos representam, assim, unicamente o interior da sala de aula (pelo que não se procedeu à elaboração de esquemas como nas anteriores) que ocupa a totalidade do espaço da folha, à excepção do aluno cabo-verdiano que centra o seu desenho na metade inferior da mesma, ocupando-a de extremo a extremo. A grande maioria dos desenhos contém mensagens que vão desde palavras e frases registadas no quadro até discursos directos e diálogos, passando também pela identificação de áreas de trabalho existentes na sala. Embora nos desenhos das outras duas classes também existisse, por vezes, a indicação da data e mesmo da própria escola, nesta classe a predominância da palavra escrita, nos desenhos, torna-se quase uma constante. Assim, em 13 desenhos surge a indicação da data, em 11 balões de fala, em 11 palavras soltas, em 8 a identificação de áreas de trabalho na sala de aula – os «cantinhos» -, em 6 diálogo, em 4 frases, em 1 livros com o respectivo título (quadro 11). Refira-se ainda que, em desenhos onde aparece discurso directo – seja diálogo ou uma mensagem emitida por um emissor – no qual intervém a professora, as mensagens por ela emitidas referem-se a: perguntas que faz a um aluno ou à classe (TM, SB), ordens (AC), indicações/explicações (SC, NS), uma saudação (JN).

Quadro 11: Distribuição das mensagens contidas nos desenhos.

Elementos representados	Alunos																			Total				
	Lusos														Angolanos			Cabo-Verdiano						
	T	B	A	J	J	A	J	L	P	A	S	A	S	S	F	R	P	V	E		J	L	N	N
Palavras soltas	x	x				x			x		x	x				x				x	x	x	x	11
Discurso directo	x		x	x	x			x		x				x	x		x	x			x			11
Diálogo				x			x				x	x									x	x		6
Identificação de áreas			x		x			x	x		x				x			x		x				8
Frase(s)				x									x									x	x	4
Data	x	x				x			x		x	x	x			x		x	x	x	x	x	x	13
Títulos de livros								x																1
Total																								54

3.3.2 – Análise no conjunto das três classes por grupo étnico

No conjunto das três classes, dos 25 alunos lusos 24 desenharam a sala de aula e só um a representa integrada no edifício da escola (quadro 12). Já com os 25 alunos não lusos verifica-se uma quase repartição de representações: 14 desenharam a sala de aula articulada com o edifício escolar (8) ou identificando-se com ele (6), enquanto os restantes 11 se restringem à sala de aula propriamente dita. Mesmo entre os 35 alunos que representam unicamente a sala de aula também se observam diferenças. Assim, enquanto nos desenhos dos 24 lusos em 19 há objectos e pessoas e em 5 só objectos, nos desenhos dos não lusos em 7 representam-se objectos e pessoas, em 3 só objectos e num só pessoas. Já a associação objectos/pessoas/natureza só está presente num desenho de um aluno luso em contraste com 7 de não lusos, e a associação natureza/pessoas e só natureza não é feita por nenhum aluno luso, em contraste com 5 e 1 representações, respectivamente, de alunos não lusos.

Quadro 12: Distribuição das representações dos desenhos pela dicotomia lusos/não lusos.

Representações	Alunos		
	Lusos	Não lusos	Total
Sala de Aula	24	11	35
Sala de Aula na Escola	1	14	15
Total	25	25	50
Objectos	5	3	8
Objectos + Pessoas	19	7	26
Pessoas	-	1	1
Total	24	11	35
"Sala de aula"	5	4	9
Objectos + Pessoas	19	7	26
Pessoas	-	1	1
Objectos + Pessoas + Natureza	1	7	8
Natureza + Pessoas	-	5	5
Natureza	-	1	1
Total	25	25	50
Pessoas	20	20	40
Natureza	1	13	14
Objectos	25	18	43
Total			97

São sobretudo os alunos cabo-verdianos os que parecem sentir maior necessidade de representar pessoas e elementos da natureza, dado que destes 15 alunos só 2 desenham unicamente objectos (quadro 13) (Anexo 41).

Quadro 13: Distribuição das representações dos desenhos por grupo étnico.

Representações	Alunos					Total	
	Lusos	Cabo-Verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos		
Sala de Aula	Objectos	5	1	1	-	1	8
	Objectos + alunos	7	2	-	1	-	10
	Objectos + professora	5	-	-	-	-	5
	Objectos + professora + alunos	7	1	2	1	-	11
	Alunos + professora	-	1	-	-	-	1
	Total						35
Sala de Aula no Edifício da Escola	Objectos	-	1	-	-	-	1
	Objectos + alunos + professora + natureza	1	4	-	2	1	8
	Total						9
Sala de aula = Escola	Natureza + pai + professora + alunos	-	1	-	-	-	1
	Natureza + alunos	-	3	-	-	1	4
	Natureza	-	1	-	-	-	1
	Total						6

3.3.3 – Análise da Forma

Na Classe A, as formas rectilíneas são as mais utilizadas nos desenhos, seguidas das curvilíneas e, por último, das linhas rectas (quadro 14). As linhas rectas são sobretudo utilizadas na representação do edifício da escola e nos raios de sol, enquanto as formas rectilíneas surgem, respectivamente, nas portas, telhados, mobiliário, janelas, tronco das árvores, pessoas, flores, vestuário, vasos, giz, vedação da escola, mochilas, gaiola, altifalantes, livros, estores, apagador. Por sua vez, as formas curvilíneas são utilizadas na representação de nuvens, pessoas, sol, flores, árvores, montes, pássaros, plantas, vedação da escola, fecho da porta, borboleta. Ou seja, e de um modo geral, os alunos utilizam diferentes linhas e formas de acordo com o que querem representar (Anexo 42).

Quadro 14: Distribuição das linhas e formas utilizadas por grupo étnico na Classe A.

Linhas e formas	Cabo-verdianos	Lusos	Mestiços	Ciganos	Total
Linhas rectas	7	2	2	2	13
Formas rectilíneas	32	13	16	17	78
Formas curvilíneas	30	9	11	11	61
Total	69	24	29	30	152

Na Classe B, nos trabalhos produzidos, predominam as formas rectilíneas seguidas das curvilíneas e, por último, das linhas rectas. Estas só aparecem associadas ao edifício da escola (quadro 15). As janelas e o mobiliário, o vestuário e as pessoas são os elementos onde predominam as formas rectas, enquanto os rostos/cabeças são os escolhidos para as formas curvilíneas (Anexo 43).

Quadro 15: Distribuição das linhas e formas utilizadas por grupo étnico na Classe B.

Linhas e formas	Cabo-verdianos	Lusos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	Total
Linhas rectas	5	-	-	-	-	5
Formas rectilíneas	59	31	9	19	3	121
Formas curvilíneas	24	10	-	2	-	36

Na Classe C, as formas rectilíneas dominam nos trabalhos seguidas das curvilíneas acontecendo, inclusive, existir objectos onde as duas formas estão presentes. As formas rectilíneas são escolhidas, maioritariamente, pelos alunos para representarem os materiais existentes na sala de aula (quadro 16). No entanto, aparecem objectos que são portadores de formas quer rectilíneas quer curvilíneas como é o caso de: plantas, trabalhos diversos produzidos pelos alunos, muletas da professora, lâmpadas/luz, cartazes/desenhos, flores, ficha eléctrica, mala da professora, mochila, cortina e vestuário. O mobiliário e o vestuário são os escolhidos para as formas rectilíneas, embora este último recolha, também, a predominância das formas curvilíneas (Anexo 44).

Quadro 16: Distribuição das linhas e formas utilizadas por grupo étnico na Classe C.

Linhas e formas	Lusos	Angolanos	Cabo-verdianos	Total
Formas rectilíneas	159	16	12	187
Formas curvilíneas	67	6	3	76

3.3.4 – Síntese

A estrutura formal dos desenhos parece revelar quer interpretações quer representações diferentes do espaço sala de aula. Na verdade, só os alunos da Classe C respondem integralmente, no seu trabalho, àquilo que se lhes tinha pedido: todos desenharam a sua sala de aula ou aspectos do interior da mesma. A sala de aula surge como ela é, na vivência do quotidiano dos alunos e da professora, até na expressão das

interacções verbais aí estabelecidas. Em oposição a esta estrutura, os alunos da Classe A como que fundem sala de aula e escola numa representação ecológica dominada por elementos da terra e do ar, sendo a única excepção a esta regra substituída por e só pessoas. Por sua vez, na Classe B, como que se faz uma simbiose destas duas representações desenhando os alunos lusos, mestiços, angolano e cigano só a sua sala de aula assim como três dos oito cabo-verdianos; dos restantes cinco, quatro têm necessidade de envolver o edifício – chamem-lhe sala de aula ou escola – de natureza. Assim, a utilização quer da forma quer da cor surgem de acordo com aquilo que os alunos desenharam.

Talvez se possa afirmar que a dominância de um determinado grupo étnico de alunos, na sala de aula, possa influenciar a estrutura formal dos desenhos no seu todo. Isto é, a presença fortíssima de alunos lusos, na Classe C, acaba por absorver os dois angolanos e o cabo-verdiano numa representação paradigmática de sala de aula; ao conceito alia-se o desenho. Já na Classe A, a natureza é rainha dominando todos os alunos numa interligação, como que vital para os mesmos, espaço interior/espaço exterior, num grupo em que só há dois lusos, mas que também se deixam contagiar. A Classe B como que equilibra estes dois posicionamentos: os três lusos, o angolano, os dois mestiços e o cigano desenharam o interior da sua sala de aula, assim como três cabo-verdianos; os restantes cinco cabo-verdianos como que se libertam desta estrutura interna, privilegiando uma articulação com a natureza que, nalguns desenhos, como que se sobrepõe ao próprio edifício sala de aula/escola.

Como consequência, parece poder afirmar-se haver uma representação e interpretação diferentes da sala de aula por parte dos diferentes grupos de alunos. Assim, enquanto e de um modo geral, os alunos lusos interpretam e representam a sua sala de aula tal como ela é, para os alunos cabo-verdianos, sobretudo, o espaço interior da sala de aula é interpretado e representado em articulação com o espaço exterior, numa dualidade de vivência, como que num respirar complementar entre os dois espaços.

3.4 – Representações da sala de aula

Dentro da área do desenho da sala de aula propriamente dita, os alunos representam peças de mobiliário, material didáctico, material diverso e pessoas.

3.4.1 – Mobiliário

Na Classe A, os alunos representam maioritariamente cadeiras (25), seguindo-se-lhes mesas (21) e, em número muito mais diminuto, o quadro (4) e um armário, num total de 51 peças (quadro 17). Em termos de grupo étnico, dos 6 alunos cabo-verdianos só 3 desenham mobiliário, enquanto todos os lusos e mestiços o fazem assim como um dos alunos de etnia cigana (OR), que representa o quadro (Anexo 45).

Quadro 17: Distribuição dos objectos e pessoas encontrados dentro da área do desenho da sala propriamente dita pelos alunos da Classe A.

Objectos e pessoas	Alunos				Total
	Cabo-verdianos	Lusos	Mestiços	Ciganos	
I – Imobiliário	31	10	9	1	51
II – Material didáctico	1	3	3	2	9
III – Material diverso	23	8	8	-	39
IV - Pessoas	38	8	9	1	56

Na Classe B, o quadro é o objecto representado por maior número de alunos (11) seguido de mesas (10 alunos). A aluna lusa PA é a que representa uma variedade maior de objectos que inclui: mesas, armário, estante, arca, quadro, placard e almofadas. Por seu lado, o seu colega JF (cigano) só referencia o quadro e AS, JC, LM e JA (cabo-verdianos) não fazem qualquer referência ao mobiliário. Os objectos mais representados são mesas (41) a que se seguem cadeiras (24) e o quadro (11), num total de 88 objectos de mobiliário desenhados pelos alunos (quadro 18) (Anexo 46).

Quadro 18: Distribuição dos objectos e pessoas encontrados dentro da área do desenho da sala propriamente dita pelos alunos da Classe B.

Objectos e pessoas	Alunos					Total
	Cabo-verdianos	Lusos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	
I – Imobiliário	32	24	6	25	1	88
II – Material didáctico	17	27	16	17	2	79
III – Material diverso	38	42	15	9	31	135
IV - Pessoas	15	-	-	13	-	28

Na Classe C, os alunos representam 166 peças onde se incluem maioritariamente mesas (59), cadeiras (53) e quadros (29), mas também placards (12), armários (11), uma estante e uma gaveta (quadro 19). Todos os alunos desenham mobiliário à excepção do luso PF (Anexo 47).

Quadro 19: Distribuição dos objectos e pessoas encontrados dentro da área do desenho da sala propriamente dita pelos alunos da Classe C.

Objectos e pessoas	Alunos			Total
	Lusos	Angolanos	Cabo-verdiano	
I – Imobiliário	144	13	9	166
II – Material didáctico	132	12	18	162
III – Material diverso	320	63	40	423
IV - Pessoas	39	7	1	47

3.4.2 – Material didáctico

Na Classe A, o material didáctico representado envolve um total de 9 peças assim distribuídas: 3 livros, 3 paus de giz, 2 apagadores e 1 ponteiro (quadro 17). Este tipo de material é o menos desenhado pelos alunos sendo os alunos mestiços, como grupo étnico, os únicos a representá-lo (dois livros e um ponteiro), uma vez que de entre os cabo-verdianos só JC faz uma referência a livros, o mesmo acontecendo com o luso DJ (que desenha dois paus de giz e um apagador) e a aluna de etnia cigana OR (que desenha um pau de giz e um apagador):

Na **Classe B**, os lápis e os livros são os objectos desenhados por maior número de alunos (6), sendo ambos desenhados por 2 lusos, pelo angolano, por 1 mestiço e por 1 único cabo-verdiano. Os alunos cabo-verdianos AS, JC, LM e JA, assim como o luso MA, não fazem qualquer referência a objectos didácticos. No total, foram desenhados 79 objectos com grande predomínio de livros (30), a que se seguem lápis (8), estojos (7) e cadernos (6) (quadro 18).

Na **Classe C**, os livros são os mais representados (90) seguidos dos estojos (28), lápis (16), cadernos (10), apagador (6), globo terrestre (3), jogo didáctico (3) e, por fim, caixa de giz, borracha e caixa com canetas de ponta de feltro (com 2 representações cada), num total de 162 objectos (quadro 19). Os alunos lusos BD, JN e EM não fazem qualquer referência a material didáctico. De entre os alunos pertencentes a minorias étnicas, NS (angolano) só representa um apagador, enquanto a sua par LC representa 8 livros e 3 estojos e NM (cabo-verdiano) é o que desenha maior número de objectos (18) – 9 livros, 3 cadernos, 3 lápis e 3 estojos.

3.4.3 – Material diverso

Na **Classe A**, os alunos representam um total de 39 peças, recaindo a maioria em flores (13) seguidas de mochilas (9), janelas (5), plantas (4), portas (3) e, ainda, o chapéu da professora, uma gaiola, um passarinho, uma fechadura e um altifalante (quadro 17). De novo são os alunos lusos e mestiços quem representa material diverso assim como 3 dos seis alunos cabo-verdianos, estando os de etnia cigana ausentes nesta referência.

Na **Classe B**, o material diverso obtém prioridade tendo os alunos desenhado 135 objectos (quadro 18). Estes vão desde os suportes das luzes a postais e autocolantes afixados nos placards da sala. As janelas constituem o elemento representado por maior número de alunos (7) a que se seguem as grades das mesmas (representadas por 4 alunos). Dois alunos FR (cabo-verdiano) e FD (mestiço) referenciam a palete de leite, enquanto PA (lusa) desenha um pacote de leite sobre uma das mesas. Curiosa é também a representação de um boneco e de uma pequena bola sobre uma mesa, desenhados por AM (luso). Os alunos cabo-verdianos JC e JA são também os únicos a não fazerem qualquer referência a material diverso.

Na Classe C, atinge-se não só o valor mais elevado de objectos representados (423) como também de variedade dos mesmos (quadro 19). Com efeito, a enumeração vai desde o estrado às lâmpadas passando por plantas, objectos vários até às muletas da professora (que sofrera uma queda pelo que, no momento em que os desenhos foram produzidos, ainda as usava) e ao frasco de Vasenol (utilizado pela professora para dar banho ao aluno cabo-verdiano NM, que vivia numa barraca). Todos os alunos desenharam material diverso.

3.4.4 – A análise do mobiliário e dos materiais didáctico e diverso no conjunto das três classes

No conjunto das três classes, os alunos desenharam 1.152 objectos sendo 305 peças de mobiliário 250 material didáctico e 597 material diverso (quadro 20). Em qualquer deles, o número mais elevado é atingido pelos alunos lusos (178, 162 e 370 respectivamente, num total de 710 objectos). De entre os grupos minoritários, são os alunos cabo-verdianos os que desenharam mais objectos dos três tipos (72, 36 e 101 respectivamente, num total de 209), privilegiando o material diverso à semelhança de angolanos e ciganos. Pelo contrário, os alunos mestiços são os únicos a evidenciar o mobiliário (34 peças) a que se segue o material didáctico (20 peças) e o material diverso (17 peças). Este tipo de material surge, deste modo, privilegiado no todo dos objectos representados dentro da sala de aula pelo conjunto dos alunos (51.8%), seguindo-se-lhe o mobiliário (26.5%) e, por último e «estranhamente», o material didáctico (21.7%).

Quadro 20: Distribuição do tipo de objectos representados (mobiliário, material didáctico e material diverso) por grupo étnico no conjunto das três classes.

Objectos	Grupos										Total	
	Lusos		Cabo-Verdianos		Angolanos		Mestiços		Ciganos		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Mobiliário	178	58.4	72	23.6	19	6.2	34	11.1	2	0.7	305	100.0
Material didáctico	162	64.8	36	14.4	28	11.2	20	8	4	1.6	250	100.0
Material diverso	370	62	101	16.9	78	13.1	17	2.8	31	5.2	597	100.0
Total	710	61.6	209	18.1	125	10.9	71	6.2	37	3.2	1152	100.0

A análise estatística feita aos objectos presentes nos desenhos, dentro do contexto da sala de aula, revelou que é significativamente diferente a representação de pormenores globais por alunos lusos relativamente aos não lusos. Comparando o mobiliário com o material diverso, na dicotomia lusos/não lusos, esta diferença apresenta-

se como estatisticamente significativa [$\chi^2(1)=4$; $p<0.0455$]. Relativamente à articulação mobiliário, material didáctico comparado com material diverso verifica-se que os não lusos têm muitíssimo mais material diverso que os lusos [$\chi^2(2)=40$; $p=0.000$]; os lusos têm material diverso com valor superior à associação mobiliário e material didáctico; os não lusos têm menos das três variáveis e, sobretudo, desenham menos material didáctico. Como consequência, os alunos lusos desenham muito mais pormenores, independentemente do que se trata, que os não lusos e essa diferença é constante ao longo das três variáveis, e ainda mais evidente no material didáctico. Comparando, também, mobiliário com material didáctico [$\chi^2(2)=4.52$; $p<0.034$] verificam-se diferenças entre lusos/não lusos, estando a fundamental na quantidade de pormenores (61% / 38%) desenhados pelos lusos, pelo que parece verificar-se uma tendência para a existência de diferença entre mobiliário (mais) e material didáctico. A comparação material didáctico/material diverso [$\chi^2(1)=3.04$; $p<0.008$] revela diferenças estatisticamente significativas no facto de os lusos desenharem muito mais que os não lusos. Em síntese, basicamente todas as análises mostram que: os alunos lusos desenham muito mais «coisas» que os não lusos; não há diferenças entre materiais (mobiliário, didáctico, diverso) porque correspondem às mesmas proporções; a menor diferença reside no mobiliário mas não é significativa; a diferença reside no grande número dos pormenores desenhados pelos alunos lusos.

3.5 – Análise da figuração humana

Na Classe A, as pessoas são as representações mais frequentes nos desenhos analisados totalizando 56, das quais 33 são colegas da classe, 7 o(a) próprio(a), 7 a professora, 3 colegas da escola e outras 3 outros, 2 vezes familiares e 1 a observadora (quadro 17): Todos os alunos cabo-verdianos, à excepção de MW, o fazem, o mesmo acontecendo com os lusos e mestiços e com a aluna de etnia cigana OR, que representa uma pessoa (o seu par não desenha ninguém).

Na Classe B, estão representadas 28 pessoas, 15 desenhadas por 3 alunos cabo-verdianos e 13 pelos 2 mestiços (quadro 18), sendo os colegas de classe os mais representados (12), seguindo-se meninos e meninas não especificados(as) (11, assinalados por um único aluno cabo-verdiano), o(a) próprio(a) (3), a professora (1) e a sua filha (1). São 5 os alunos responsáveis por estas representações: 3 cabo-verdianos (AS, NF, FR) e

os 2 mestiços (RT, FD). Nos desenhos dos 3 alunos lusos e no do angolano está ausente a figura humana, o mesmo acontecendo com o aluno de etnia cigana JF, que restringe a representação da sala de aula ao espaço da mesma que compreende a janela, o quadro e as luzes, curiosamente o mesmo espaço que ele, sozinho, ocupa na sala real. A figuração humana surge com grande rigor nos desenhos dos alunos mestiços RT e FD.

Na Classe C, os colegas de classe são os mais desenhados (27), seguidos da professora (14), do(a) próprio(a) (5) e de uma menina não identificada, num total de 47 pessoas. No entanto, enquanto são 11 os alunos que representam colegas, são 14 os que representam a sua professora. Os alunos lusos AD e PF são os únicos que não fazem qualquer representação humana. Por sua vez, os 3 alunos pertencentes a minorias étnicas representam todos a sua professora e os 2 angolanos também colegas (quadro 19).

No conjunto das três classes, os alunos representam 131 pessoas (quadro 21), sendo os alunos cabo-verdianos os que atingem o valor mais elevado (com 54 pessoas representadas correspondendo a 41.2%), comparativamente com os 47 (35.9%) desenhados por alunos lusos, os 22 (16.8%) dos mestiços, os 7 (5.3%) dos angolanos e 1 (0.8%) único das crianças de etnia cigana. Os colegas de classe são os preferidos por todos os grupos à excepção dos ciganos, que optam por 1 «outro». De realçar o facto de cabo-verdianos e mestiços desenharem mais colegas de classe (25 –19.1% e 16 –12.2% respectivamente) do que os alunos lusos (26 –19.8%), em termos de representação numérica total de sujeitos inquiridos. Os alunos lusos são os que se desenharam mais a si próprios (7 –5.3%), seguidos dos cabo-verdianos (5 –3.8%) e dos mestiços (3 –2.3%). A professora é representada por todos os grupos à excepção dos alunos ciganos, sendo os lusos quem mais vezes a desenha (13 –9.9%), atingindo o segundo valor global mais elevado (22 –16.8%) na representação de pessoas. Assim, os lusos desenharam-se a si próprios, à sua professora, colegas de classe e alguém não identificado (1); os angolanos a sua professora e colegas de classe; os mestiços a si próprios, a professora, muitos colegas de classe e a filha da professora (1); os cabo-verdianos um leque alargado de personagens interiores e exteriores à escola – a si próprios, a sua professora, colegas de classe, colegas de escola, a observadora, familiares (2), não identificados (11) e outros (2).

Quadro 21: Distribuição da representação de pessoas no conjunto dos desenhos dos alunos das três classes.

Pessoas Representadas	Grupos					Total
	Lusos	Cabo-Verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	
O(a) próprio(a)	7	5	-	3	-	15
A professora	13	5	2	2	-	22
A observadora	-	1	-	-	-	1
Colegas de classe	26	25	5	16	-	72
Colegas de escola	-	3	-	-	-	3
Familiares	-	2	-	-	-	2
Não identificadas	1	11	-	-	-	12
Filha da professora	-	-	-	1	-	1
Outros	-	2	-	-	1	3
Total	47 (35.9%)	54 (41.2)	7 (5.3%)	22 (16.8%)	1 (0.8%)	131 (100.0%)

3.5.1 – Representação de Alunos

Na Classe A, excluindo HM e MW (cabo-verdianos) e OR (cigana), os restantes alunos representam, nos seus desenhos, os seus colegas de sala de aula (quadro 22). JC (cabo-verdiano) é quem desenha maior número de colegas (9), seguido de IO (também cabo-verdiana) que desenha 8. Assim, os alunos cabo-verdianos representam 22 colegas, os mestiços 8, os lusos 4 e os ciganos 1, num total de 35 alunos. Por sua vez, os alunos cabo-verdianos são assinalados pelos seus colegas 19 vezes, os lusos e os mestiços 6 e os ciganos 3. Curiosamente, o aluno de etnia cigana AN é o único que os seus colegas de classe não representam. Também HM e JC (cabo-verdianos) só são representados uma vez e pelo mesmo colega de etnia JC. Enquanto os alunos cabo-verdianos e mestiços representam indiscriminadamente os seus colegas, os alunos lusos só escolhem colegas cabo-verdianos e um dos dois alunos de etnia cigana representa um colega luso. De novo, os alunos de etnia cigana são os menos representados nos desenhos produzidos.

Quadro 22: Distribuição dos alunos representados pelos colegas na Classe A.

Alunos	Cabo-Verdianos						Lusos		Mestiços		Ciganos		Total
	SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN	OR	
SI				x					x			x	4
EM								x					1
HM													0
Cabo-Verdianos	IO	x	x		x		x		x	x		x	8
JC	x	x	x	x		x	x	x		x			9
MW													0
Lusos	DJ	x		x	x								3
LC			x										1
Mestiços	AS			x	x								4
TA				x	x		x			x			4
Ciganos	AN						x						1
OR													0
Sub-total	4	3	1	6	4	1	4	2	3	3	0	3	39
Total				19			6		6		3		

Na Classe B, só 6 alunos (4 cabo-verdianos e 2 mestiços) desenham colegas. O aluno que os representa em maior número (6) é FD (mestiço), seguido do cabo-verdiano LM (5), da mestiça RT (3), do cabo-verdiano FR (2) e dos também cabo-verdianos JC e NF (1 cada) (quadro 23). No total, os dois alunos mestiços representam tantos colegas (9) como os 4 cabo-verdianos (9). Os alunos cabo-verdianos representam maioritariamente colegas pertencentes ao mesmo grupo étnico (6), recaindo as restantes 3 escolhas em PA (lusa) e em FD (mestiço), por 2 vezes. Por sua vez, os alunos mestiços fazem recair as suas escolhas em 5 colegas cabo-verdianos, nos 3 lusos e no angolano. LM e JA (cabo-verdianos), RT (mestiça) e JF (cigano) não são escolhidos por nenhum dos seus colegas para figurarem nos desenhos. Deste modo, os alunos cabo-verdianos são representados 11 vezes, enquanto os lusos o são 4, os mestiços 2 e o angolano 1, num total de 18 alunos.

Quadro 23: Distribuição dos alunos representados pelos colegas na Classe B.

Alunos	Cabo-Verdianos								Lusos			Angolano	Mestiços		Ciganos	Total
	AS	JC	MC	NF	FR	LM	MJ	JA	AM	MA	PA	RI	RT	FD	JF	
Cabo-verdianos	AS															0
	JC									x						1
	MC															0
	NF			x												1
	FR							x					x			2
	LM	x	x	x				x					x			5
	MJ															0
	JA															0
Lusos	AM															0
	MA															0
	PA															0
Angolano	RI															0
Mestiços	RT		x					x		x						3
	FD			x	x	x		x		x		x				6
Ciganos	JF															0
Sub-total		1	2	3	1	1	0	3	0	1	1	2	1	0	2	0
Total					11					4		1	2		0	

Na Classe C, 11 alunos (9 lusos e os 2 angolanos) representam colegas, num total de 27 (quadro 24). O aluno que mais colegas desenha é JC (8), seguindo-se-lhe com 3 representações AC, VB e LC, com 2 JN, RP e NS e, finalmente, com 1 TM, LF, SC e PM. O aluno mais representado é o luso PF. Contudo, das 27 representações efectuadas, 25 recaem sobre crianças lusas e, concretamente, sobre 13, enquanto as 2 restantes são dirigidas ao angolano NS. Refira-se, ainda, que os 3 colegas que LC (angolana) representa nenhum lhe retribui, e também não são os mesmos colegas que NS representa e por quem é representado. Por sua vez, o aluno cabo-verdiano não faz qualquer

representação e também não é representado por nenhum colega. Assinale-se, ainda, o desenho do luso RP onde JG (luso) é representado debaixo da mesa, atitude que tomava com alguma frequência.

Quadro 24: Distribuição dos alunos representados pelos colegas na Classe C.

Alunos	Lusos																Angolanos		Cabo-verdianos	Total				
	T M	B D	A M	J C	J P	A D	J N	L F	P F	A N	S F	S A	S C	S B	F I	R P	P M	V B	E M		J G	L C	N S	N M
TM																								1
BD																								-
AM																								-
JC			x		x	x			x								x		x	x		x		8
JP																								-
AD																								-
JN												x							x					2
LF									x															1
PF																								-
AN																								-
SF																								-
AC			x										x					x						3
SC																								1
SB																								-
FI																								-
RP					x																			2
PM																								1
VB			x																					3
EM																								-
JG																								-
Angolanos																								3
NS																								2
Cabo-verdianos																								-
Sub-total	0	0	3	0	2	1	0	1	4	0	2	0	2	0	1	3	2	1	1	2	0	2	0	
Total	25																2		0	27				

No conjunto das três classes, os alunos lusos são os únicos representados por todos os grupos étnico (35- 46.7%) e maioritariamente por pares (20- 76.9%), representando eles 4 cabo-verdianos (15.4%) e 2 angolanos (7.7%). Também os cabo-verdianos tomam a atitude semelhante, fazendo recair 15 das suas 28 escolhas em pares cabo-verdianos (53.6%) e as restantes em 6 mestiços (21.4%), em 5 lusos (17.9%) e em 2 ciganos (7.1%). Angolanos e ciganos só desenhavam lusos e os alunos mestiços preferem os cabo-verdianos (9- 60%) seguidos de lusos (4- 26.7%), de 1 mestiço (6.7%) e de 1 angolano (6.7%).

Na globalidade das três classes, pelos resultados da análise estatística pode verificar-se que os alunos lusos desenhavam alunos lusos e os não lusos desenhavam lusos [$\chi^2(1)=26.78$; $p<0.000$]. No entanto, os alunos lusos desenhavam menos lusos e os não lusos e dentre deles os angolanos mais lusos do que o esperado. Do mesmo modo, os

alunos cabo-verdianos desenham colegas lusos e muito mais não lusos do que se esperaria sendo, neste último aspecto, acompanhados pelos mestiços; os angolanos representam menos colegas não lusos do que também se esperaria. Há, pois, uma inversão compensativa do que/quem devia ser desenhado. A análise não foi possível em relação aos alunos de etnia cigana dado só ter sido feita uma representação. Trata-se, pois, de um resultado suficientemente forte, mas onde não se pode calcular o teste de qui-quadrado por existirem células com valores esperados inferiores a 5 (Pestana e Gageiro, 2000).

3.6 – Elementos exteriores à sala de aula

Na Classe A, são variadíssimos os elementos exteriores à sala de aula representados (quadro 25) e, para além da frequência total com que os mesmos surgem, 10 alunos desenham quer o sol quer nuvens quer árvores, 8 flores e telhados, 7 pássaros, 6 a porta da escola e janelas da mesma, seguindo-se outros elementos com menor frequência, num total de 354 elementos. Assinale-se, também, as 31 janelas de um edifício do bairro desenhadas por EM (cabo-verdiano), as 28 ervas de TA (mestiço) e os 102 pingos de chuva de DJ. O perfil do edifício da escola (onde se incluem a porta, telhados e janelas) surge enquadrado por árvores, flores, nuvens, sol e, por vezes, pássaros. A estes acrescentam-se referências ao bairro envolvente da escola, à vedação da mesma, a elementos do edifício e do próprio pátio. A aluna cabo-verdiana IO é a única da classe a não representar qualquer elemento interior ou exterior à sala de aula: só desenhou pessoas, algumas com flores na mão. Deste modo, a representação de elementos exteriores à sala de aula privilegiou a paisagem natural com ênfase no sol, nas nuvens, nos pássaros, nas flores e nas árvores. Este espaço é, ainda, povoado, nos desenhos dos dois alunos de etnia cigana, por pessoas.

Quadro 25: Distribuição dos elementos exteriores ao desenho da sala de aula de acordo com os alunos da Classe A.

Elementos representados	Alunos											Total	
	Cabo-Verdianos					Lusos			Mestiços		Ciganos		
	SI	EM	HM	IO	JC	MW	DJ	LC	AS	TA	AN		OR
Flores	8		3		2	1		6	3	3		4	
Árvores	2	2	1		2	2	2	1	1		1	1	
Nuvens	2	8	10		2	9	4	5	2	6		5	
Sol	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	
Janelas da escola		2	2		2			2			1	2	
Porta de escola		1	1		1			1			1	1	
Telhado	1	1	1		1			1	1		1	1	
Janelas de um edifício do bairro		31											
Prédio do bairro		1											
Antena de TV		1	1										
Vedação da escola		1											
Pássaros	1		4		1			1	3	2		4	
Montes			6					3					
Erva					3	9				28			
Fingos de chuva								102					
Plantas													
Pessoas											2	2	
Estores											9		
Fecho da porta												1	
Borboleta												1	
Cruz			1										
Chaminé			1										
Refetório													
Vaso com flor			1										
Total													

Na Classe B, são os alunos cabo-verdianos os que representam elementos exteriores ao desenho da sala de aula, ainda que a aluna lusa PA desenhe duas árvores e quatro flores; que são visíveis através das janelas que a mesma representa (quadro 26). O sol, as árvores e telhados são os elementos representados por maior número de alunos (4), seguidos pelas nuvens e pessoas, desenhados por 3 alunos. Também janelas, baloiço, porta, chaminé, fumo e flores são outros elementos desenhados, a par dos 12 pássaros que povoam o céu de AS, num universo de 61 elementos.

Quadro 26: Distribuição dos elementos exteriores ao desenho da sala de aula de acordo com os alunos da Classe B.

Elementos representados	Alunos													Total		
	Cabo-Verdianos					Lusos				Angolano	Mestiço		Cigan			
	AS	JC	MC	NF	FR	LM	MJ	JA	AM	MA	PA	RJ	RT		FD	JF
Nuvens	4	1				6										11
Sol	1	1				1	1									4
Pássaros	12															12
Telhado	4				1	2	1									8
Árvore	1	2								2						6
Baloiço		1														1
Janelas						1	3									4
Porta							1									1
Chaminé						1										1
Fumo						1										1
Pessoas			1			6	1									8
Flor										2						4
Total																61

Na Classe C, os alunos não desenharam elementos exteriores à sua sala de aula. Só o desenho da aluna lusa SC mostra raios de sol entrando através da janela.

No conjunto das três classes, os alunos desenham 106 elementos exteriores à sala de aula, predominando os ligados à natureza (66 - 62.3%) que os alunos cabo-verdianos fazem ressaltar com uma frequência de 38 (35.8%), enquanto que os alunos mestiços representam 11, os lusos 10 e os ciganos 7 (quadro 27).

Quadro 27: Distribuição dos elementos exteriores, por tipo, ao desenho da sala de aula no conjunto dos alunos por grupo étnico.

Elementos ligados a ...	Alunos					Total
	Lusos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	
Natureza	10	38	-	11	7	66
Edifício da escola	3	21	-	1	8	33
Recreio	-	2	-	-	1	3
Edifícios do bairro	-	4	-	-	-	4
Total	13	65	-	12	16	106

Os elementos relativos ao edifício da escola atingem uma frequência total de 33 (31.1%), resultantes de 21 representações (19.8%) feitas pelos alunos cabo-verdianos, 8 (7.5%) por ciganos, 3 (2.8%) por lusos e 1 (0.9%) por mestiços. O recreio é referido por cabo-verdianos (2) e ciganos (1) e edifícios do bairro unicamente por cabo-verdianos (4). Os alunos angolanos não fazem qualquer referência a estes elementos. Como consequência, as crianças lusas e mestiças referem aspectos relacionados com a natureza e o edifício da escola, as ciganas com estes e mais o recreio, as cabo-verdianas com todos os anteriores acrescentando, ainda, edifícios do bairro. O sol, as árvores e as nuvens são os elementos da paisagem natural mais desenhados (13.2%, 13.2%, 12.3%, respectivamente) e, sobretudo, por alunos cabo-verdianos (respectivamente, 8.5%, 7.5% e 7.5%) (quadro 28).

Quadro 28: Distribuição dos elementos exteriores ao desenho da sala de aula no conjunto dos alunos por grupo étnico.

Elementos exteriores à sala de aula	Alunos					Total
	Lusos	Cabo-verdianos	Angolanos	Mestiços	Ciganos	
Flores	2	4	-	2	1	9
Árvores	2	8	-	2	2	14
Nuvens	2	8	-	2	1	13
Sol	2	9	-	2	1	14
Elementos do edifício da escola	3	20	-	1	8	32
Edifícios/construções do bairro	-	4	-	-	-	4
Vedação da escola	-	1	-	-	1	2
Pássaros	1	4	-	2	1	8
Montes	1	1	-	-	-	2
Erva	-	2	-	1	1	3
Pingos de chuva	-	1	-	-	-	1
Borboleta	-	-	-	-	-	-
Cruz	-	1	-	-	-	1
Vaso com flor	-	1	-	-	-	1
Baloço	-	1	-	-	-	1
Total	13	65	-	12	16	106

4 – Discussão dos resultados

A partir da análise efectuada ao desenho que cada aluno fez da sua sala de aula parece verificar-se uma diferença entre os desenhos realizados pelos alunos da Classe C e a maioria dos alunos da Classe B e os seus colegas da Classe A. Assim, enquanto os primeiros desenhavam o que observam no interior da sua própria sala, ou seja os objectos que aí se encontram e que diariamente utilizam, os da Classe A identificam a sua sala de aula com o edifício da escola ou desenhavam-na inserida no mesmo. Os objectos desenhados pelos alunos das Classes B e C são em grande número e variedade, por vezes também com grande pormenor, contrastando com a menor frequência com que os da Classe A os desenhavam. Com efeito, estes últimos alunos desenhavam peças de mobiliário e material diverso, mas o material didáctico está praticamente ausente. No entanto, são estes mesmos alunos os que desenhavam maior número de colegas, ainda que os das Classes B e C também os representem. De um modo geral, também desenhavam a sua professora, a si próprios e a outros. Ainda na Classe A, os alunos integram a sua sala de aula e/ou o edifício da escola numa paisagem natural dominada por nuvens, sol, pássaros, árvores e flores, o que não acontece com tanta frequência na Classe B e é inexistente na Classe C. Refira-se, ainda, a tendência manifestada pela maioria dos alunos cabo-verdianos em desenharem a sua sala de aula e/ou edifício da escola na metade inferior da folha, o que não acontece com os restantes grupos que a desenhavam no centro da folha, ocupando mesmo, por vezes, todo o espaço da mesma. Nos desenhos estão igualmente presentes objectos que fazem parte da vida diária da classe ou da realidade do dia em que o desenho foi elaborado, como sejam: a paleta de leite ou um pacote isolado, e que é distribuído aos alunos durante o intervalo; a faca utilizada para cortar o pão; as muletas da professora da Classe C; o frasco de Vasenol utilizado pela professora para dar banho (numa dependência da escola) ao seu aluno cabo-verdiano; os diversos «cantinhos» pedagógicos. Na Classe C surgem os únicos balões de fala introduzindo pequenos diálogos seja de opinião, de questionamento ou de saudação.

São os alunos cabo-verdianos da Classe A os que desenhavam maior número de colegas e que, por sua vez, também são os mais desenhados pelos seus colegas, independentemente do grupo étnico a que estes últimos pertençam. Sobretudo na Classe

B, as figuras humanas desenhadas são identificadas com colegas cabo-verdianos e mestiços, em contraste com a Classe C onde raramente estão desenhados os dois colegas angolanos e o cabo-verdiano nunca é referenciado. Assinale-se que, nos desenhos, os alunos de origem africana recebem o mesmo tratamento gráfico que os seus colegas lusos, pelo que nenhuma característica relacionada com a cor da pele ou com os cabelos pode ser detectada. De um modo geral, na Classe A, os alunos desenharam colegas que escolheram para as situações propostas nos testes sociométricos o que não os impede, no entanto, de desenharem outros não referenciados por si nos mesmos testes. Algo semelhante parece também acontecer na Classe B, embora aí predomine o lugar que o aluno efectivamente ocupa na sala de aula, não esquecendo que os alunos desta classe procuram reproduzir no seu desenho a mesma. Por seu lado, na Classe C, os colegas que os alunos escolhem para desenhar nem sempre foram objecto das suas escolhas nas quatro situações apresentadas nos testes sociométricos. A aluna angolana é a única que desenha colegas que escolheu para algumas dessas situações. Curioso é, ainda, o desenho da sala de aula elaborado por uma aluna cabo-verdiana da Classe A: uma fila de alunos e alunas, de um modo geral alternados, onde a autora se posiciona no centro, e finalizada pela figura da professora. Refira-se que esta aluna é a que recebe maior número de rejeições dos colegas, nos testes sociométricos, depois dos dois alunos de etnia cigana.

A representação da realidade (através de objectos da sala de aula e de elementos exteriores à mesma) feita pelos alunos surge, deste modo, pouco ou nada diferenciada. Os alunos lusos desenharam um número muito maior de pormenores do que o fazem os seus colegas não lusos, com uma constância nas três variáveis (mobiliário, material didáctico e material diverso), residindo a menor diferença no mobiliário mas sem significância. Como consequência, parece não existir diferença entre alunos lusos e não lusos sobre o modo como «vêem» o mundo.

O mesmo não acontece no que se refere à organização da sala de aula. Aqui, os alunos lusos fazem mais representações da sala de aula propriamente dita, enquanto os não lusos entendem-na de um modo muito mais globalizante: sala de aula inserida no edifício da escola e sala de aula igual a edifício da escola. Para os alunos lusos, a sala de aula é o conceito, o espaço interior delimitado por quatro paredes, povoado pelos objectos

necessários ao ensino/aprendizagem e pelas pessoas pertencentes ao grupo classe. Para os não lusos, e sobretudo cabo-verdianos, o espaço interior parece não ser suficiente ou, se calhar, não é o mais importante, pelo que a presença da natureza surge como que fundamental, vital mesmo. O espaço sala de aula parece só ter sentido quando estão pessoas, muitas e diferenciadas, e quando se articula com o espaço exterior predominantemente ensoleirado e colorido, mas também definidor dos seus próprios ciclos – com chuva. Como consequência, as diferenças apresentam-se como estatisticamente significativas, quando os alunos lusos desenham muito menos natureza e mais objectos que os não lusos. Destes factos parece poder afirmar-se que se está perante uma visão do mundo completamente diferente. Os alunos não lusos interpretam e representam a sua sala de aula de modo diferente dos seus colegas lusos.

CONCLUSÃO

A análise efectuada aos *padrões de aceitação, padrões de interacção, interpretação e representação da sala de aula*, completada com a recolha de opinião de informantes-chave *docentes*, permitiu obter todo um conjunto de elementos que parecem confirmar a importância da *etnicidade* nas interacções professores/alunos, alunos/professores e alunos/alunos nas três classes observadas, a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na verdade, os dados recolhidos confirmam, na *relação professoras/alunos*, um favorecimento pela positiva, por parte destas, das crianças lusas não só através dos atributos que usam para as caracterizar, como também pelo tipo de situações de comunicação que com elas estabelecem (em maior número, com mais perguntas e menos admoestações). Este favorecimento pela positiva é, aliás, confirmado pelos três grupos de respondentes inquiridos (*professores, estudantes e sociedade*), embora de maneira algo diferente. Assim, enquanto o grupo *professores*, à semelhança das professoras das três classes, controla a negatividade étnica, já o grupo *estudantes* marca bem a diferença lusos/não lusos e o grupo *sociedade* esquece os não lusos na positividade. Todos e les parecem funcionar em função de um «modelo», dado pelo aluno luso branco, a partir do qual se estabelecem aproximações e distanciamentos com os outros, não lusos, que «possuem» características próprias do seu grupo de pertença, dos *out*-grupos a que os respondentes não pertencem.

Neste processo de comparação saem fortemente penalizados, por uma imagem negativa, os alunos de etnia cigana, quer pelos três grupos de respondentes, quer, inclusive, pelas suas professoras, uma vez que são por elas definidos mais negativamente do que se esperaria, e são eles, também, os mais chamados à ordem e os mais admoestados, ainda que recebam, também, comunicações positivas. Igualmente, os alunos cabo-verdianos são caracterizados menos positivamente do que o esperado.

Estas situações parecem alastrar-se à *relação aluno/aluno*, constituindo como que um reflexo da imagem de espelho dada pelos adultos. Com efeito, os alunos lusos obtêm a supremacia das escolhas efectuadas pelos seus colegas, em oposição a cabo-verdianos e, sobretudo, ciganos, sendo estes últimos os menos escolhidos e os mais rejeitados. A

aceitação dos alunos cabo-verdianos e de etnia cigana é menor do que a esperada. Os alunos parecem tender a estabelecer mais relações e interações com pares de etnia e com aqueles colegas que se distinguem, na aula, pelo seu bom aproveitamento e comportamento e que, de um modo geral, são os alunos lusos ou mestiços. Consequentemente, os alunos ciganos como que estão ausentes das interações alunos/alunos e só pontualmente comunicam ou recebem mensagens dos seus colegas, que, de algum modo, parecem agir de maneira semelhante à da sua professora. A rejeição mútua entre alunos cabo-verdianos e ciganos, referenciada pelos informantes-chave, parece confirmar-se através dos padrões de aceitação.

O posicionamento dos alunos mestiços apresenta-se como que num meio termo. Se, por um lado, recolhem, da parte dos três grupos de respondentes, uma imagem algo semelhante aos seus colegas cabo-verdianos, angolanos e ciganos, por outro recolhem das suas professoras muitas situações de diálogo, muitas perguntas e poucas admoestações, encontrando-se, por assim dizer, numa situação de privilégio, semelhante aos lusos, comparativamente a cabo-verdianos e ciganos. São também mais escolhidos pelos seus colegas do que se esperaria.

A *relação alunos/professoras* é marcada pela grande aceitação das mesmas por todos os grupos que privilegiam, inequivocamente, a componente afectiva; de tal maneira que, mesmo quando esta é posta em perigo pelo ralhar, castigar ou bater, os visados acabam por compreendê-la como algo que tem como fim ajudá-los a melhorar, a obter melhores resultados escolares. Esta atitude dos alunos apresenta-se conforme não só ao seu nível etário, mas também à própria representação do professor referenciada por Gilly (1980): o aluno privilegia as qualidades humanas e relacionais do docente (compreensão, doçura, atitudes, comportamentos) que favorecem a individualização das relações (mais do que as qualidades ligadas à técnica pedagógica), pelo que a relação pedagógica é vivida de maneira diferente por docentes e discentes, causando, muitas vezes, frustrações aos alunos na sua solicitação afectiva. Por sua vez, o docente constrói a sua representação do aluno a partir da sua expectativa dos resultados escolares, privilegiando, assim, os aspectos cognitivos da personalidade do aluno e as suas atitudes face ao trabalho, deixando para segundo plano as qualidades afectivas e relacionais. Curiosamente, são os

alunos lusos e mestiços os que mais se pronunciam na categoria ensino/aprendizagem e são também eles os que as professoras mais distinguem na positividade, como que tendo interiorizado esta representação do aluno por parte do docente. Na verdade, o facto de pertencerem à cultura da maioria, veiculada pela escola, senão totalmente – os lusos – pelo menos parcialmente – os mestiços -, poderá dar-lhes determinados conhecimentos sobre o funcionamento da instituição escolar, o que lhes permitirá actuar de maneira mais conforme às expectativas da mesma e aos modelos que ela privilegia, concretamente na relação professor/aluno. Os alunos africanos e, sobretudo, os de etnia cigana, pela sua vivência comunitária, à margem dos grupos da maioria, terão naturais dificuldades em actuar de acordo com os padrões defendidos pela escola portuguesa, elaborados a partir de e para os seus alunos lusos.

Com efeito, não são só os modelos que são desconhecidos e diferentes. Diferente é também a interpretação e a representação que lusos e não lusos fazem da *sua sala de aula* e, por arrastamento, da própria escola. Enquanto, para os alunos lusos, a sala de aula é, efectivamente, a sala de aula, para os alunos não lusos muito dificilmente ela corresponde só à sala de aula. Para os alunos cabo-verdianos, sobretudo, sala de aula e escola/edifício da escola surgem interligados e em permanente diálogo com o espaço exterior ou, talvez, em permanente dialéctica espaço fechado / espaço aberto, indicador de dois mundos diferentes, de culturas em confronto, que no desenho de um dos ciganos surge com o edifício escola esmagadoramente fechado e, no do outro, reduzido à limitação visual do seu posicionamento em sala de aula (quadro, lâmpadas, grades). Para os alunos lusos, a sala de aula é o conceito, o que ela realmente é por definição: o espaço interior, delimitado por quatro paredes, com janelas que quase nunca estão presentes, com mobiliário, material diverso e muito didáctico, com a professora e os alunos (nem sempre presentes), com as actividades e os consequentes produtos, tudo pormenorizadamente desenhado. Para os não lusos, a sala de aula é globalizante com a concepção de escola e é, essencialmente, a demarcação de espaços que leva, inclusive, os cabo-verdianos a tenderem a representá-la na metade inferior da sua folha, em contraste com os seus colegas que a posicionam no centro e ocupando, por vezes, todo o espaço da mesma. A valorização representativa está na natureza, nos elementos que a compõem (céu, sol,

nuvens, pássaros, árvores, flores, chuva), e nas pessoas em representações alargadas a outros colegas da escola, à observadora, a familiares, à filha da professora, a outros. De tal modo que um desenho feito por uma menina cabo-verdiana não é mais do que uma galeria humana, um juntar encadeado de gente com significado especial para ela. Daí que as crianças cabo-verdianas quase não desenhem objectos didácticos e privilegiem, mais do que qualquer outro grupo, a representação de colegas, alunos que, sejam eles desenhados por quem for e pertençam a que grupo étnico for, não apresentam qualquer distinção física, qualquer sinal de cor, qualquer forma diferente. Todos são iguais na representação pictórica. Algo que, talvez, as próprias professoras, vezes sem conta, repitam - «todos são iguais» - e nesse repetir esqueçam que, afinal, todos eles são diferentes como pessoas e diferentes são como grupo étnico. A sala de aula/escola é vista de maneira diferente porque diferentes são as concepções do mundo.

A verificação de um tratamento diferenciado entre alunos lusos e não lusos, quer por parte das professoras, quer dos colegas, nas três classes observadas, privilegiando os primeiros, vem, afinal, confirmar os testemunhos prestados pelos doze professores entrevistados, conhecedores dos contextos multiculturais de escolas do 1º Ciclo, no distrito de Setúbal. A análise de conteúdo efectuada aos seus discursos pôs em evidência a existência de opiniões desfavoráveis em relação aos alunos pertencentes a minorias étnicas, extensivas às suas próprias famílias, atitudes que provêm não só dos docentes, mas também dos alunos, funcionários e das famílias dos discentes e que têm como alvo os alunos africanos e os de etnia cigana. Na verdade, as marcas da etnicidade (sejam os traços físicos, sejam as maneiras de estar, sejam os valores) apresentam-se como penalizadoras para estes alunos e, de um modo especial, para os negros e, sobretudo, para os ciganos. Penalizam, igualmente, os docentes negros. Indirectamente, acabam também por penalizar as próprias famílias africanas e ciganas, que são acusadas de desfavorecidas, analfabetas e desagregadas, pelo que os seus filhos são olhados mais em função destas situações do que das suas reais capacidades cognitivas e afectivas. A única valorização que se faz das famílias acontece quando se afirma que os pais africanos já estão mais próximos daquilo que se reconhece como os padrões de atitudes e de comportamentos da cultura da maioria. A atribuição de características generalizadas a todos os membros de

um determinado grupo étnico acaba, pois, por englobar as próprias crianças dessas comunidades, por torná-las alvo dos mesmos estereótipos e preconceitos criados para o seu grupo de pertença. Estereótipos e preconceitos que, desde cedo, também são inculcados nas próprias crianças, através dos diferentes processos de socialização por que passam, e que estas acabam por revelar, desde cedo, no relacionamento e nas interações que estabelecem, na escola, com os seus colegas. Estereótipos e preconceitos que se revelam nas palavras racistas enunciadas, nas expressões desprestigiadas utilizadas, nas agressões verbais, físicas e psicológicas perpetradas por alunos (docentes, alunos, famílias) contra africanos e ciganos, mas também, entre estes últimos, atingindo alunos, docentes, funcionários e famílias. Constituem atitudes e comportamentos que acabam por influenciar o modo como os alunos são percebidos e tratados pelos seus professores e que justificam a ausência de expectativas positivas por parte destes. Pode mesmo afirmar-se que os resultados positivos que muitos docentes alcançam se ficam a dever à sua dedicação e à dos funcionários. *Dedicação* é vocábulo algo pobre para ser referido por profissionais da educação como meio de ajudar os alunos a alcançar o sucesso. Com efeito, a diversificação de metodologias, a pedagogia da heterogeneidade, o ensino individualizado parecem estar ausentes das estratégias de sala de aula, como o atestam os testemunhos dos professores e as próprias observações efectuadas nas três classes. Em qualquer delas, a exposição/explicação é dominante, no trabalho diário de sala de aula, reforçada, inclusive, por situações de comunicação de teor negativo que têm como finalidade chamar a atenção dos alunos, quando as comunicações clandestinas entre eles se sobrepõem, fruto, talvez, de cansaço e desinteresse pelo trabalho. Trata-se de um trabalho que parece não reconhecer a importância do diálogo pedagógico como encontro de indivíduos que se ouvem, que sabem apagar-se no momento preciso ou intervir para darem o seu contributo, tendo por objectivo o conhecimento, por finalidade o desenvolvimento da pessoa e por mediador o docente (Postic, 1984), docente que tem de se apresentar como conhecedor do seu ofício, como animador do grupo e como alguém que sabe compreender, entusiasmar e amar os seus alunos (*idem*).

... São estas as condições fundamentais do ofício de professor e que resultam da sua formação inicial e contínua. Daí ser preocupante não só a referência à inexistência de

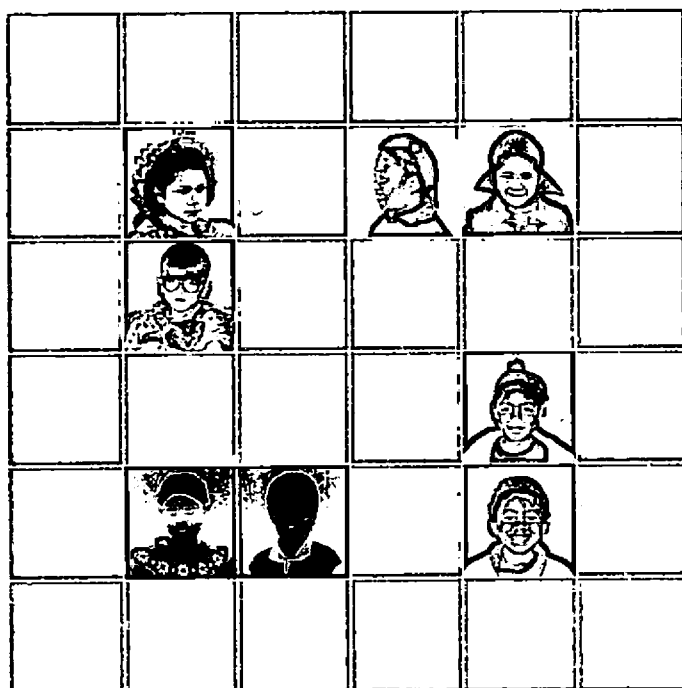
formação dos docentes para trabalharem com estes alunos, mas, e sobretudo, um conjunto de posicionamentos radicais e altamente discriminatórios provenientes de estudantes universitários da licenciatura em Ciências da Educação e da Formação Inicial de Professores.

Se, como afirma Mougnotte (2001), é na escola, como instituição educativa privilegiada, que as diferenças se encontram e, concretamente, no espaço restrito da classe que elas se cruzam ao longo da duração do tempo escolar, é, portanto, aí que se vive a experiência da diversidade e que se deve experimentar a possibilidade de ~~transformar a coexistência em cooperação.~~ «É na escola que o educador deve começar a habituar os alunos a reconhecer, a aceitar, a amar o outro com a sua cultura, os seus hábitos de vida e de pensar. É na escola que o diálogo pode instaurar-se entre as crianças para preparar o diálogo ulterior entre adultos» (Mialaret, 2001; 269).

Se, contudo, os docentes não convergirem nestas formas de sentir, se nem sequer forem preparados para elas, talvez seja infrutífero afirmar e reafirmar que «a unidade não é a uniformidade» (Mougnotte, 2001; 36).

PARTE III

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES



1 – Dos resultados empíricos para o contexto escolar

A verificação da existência de discriminação, em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, por parte de docentes, discentes, funcionários e família, torna-se ainda mais preocupante quando são os professores, como educadores institucionalmente responsáveis pela instrução e formação dos alunos, a manifestarem esse tipo de comportamento, apresentando-se, deste modo, claramente afastados do cumprimento correcto das finalidades educativas. Na verdade, dos setenta casos de comportamento discriminatório levantados a partir das entrevistas realizadas aos doze informantes-chave, docentes em exercício de actividade, vinte e nove têm como origem professores na sua maioria brancos/lusos (vinte e três casos), mas também negros (seis casos). Dos vinte e três casos relativos a professores lusos, vinte e dois são dirigidos a alunos (dezasseis a negros, cinco a minorias étnicas em geral, um a ciganos) e o restante a uma docente negra. Por sua vez, os seis casos provenientes de professoras negras têm como alvo alunos negros e ciganos (quatro) e só negros (dois).

Estes dados revelam-se perturbadores, uma vez que correspondem a: *agressões verbais* – «expressões infelizes», ofensas, expressões e comentários racistas (horror aos alunos); *agressões psicológicas* – ausência de referências culturais, humilhação (piolhos), pôr fora da sala, não participação em comemoração de aniversários de colegas, não oferecer prendas, não levar a visitas de estudo, não deixar utilizar a língua-mãe, acusações (roubo, sujo), evitar o contacto, repugnância/nojo até em tocar nos cadernos, sentar os alunos à parte, recusar trabalhar com os alunos. Quer as atribuições, quer os padrões de aceitação, quer, ainda, os padrões de interacção professoras/alunos apresentam resultados que vão ao encontro dos de uma investigação realizada por Jordán (1994), na Catalunha/ Espanha, através de um questionário de resposta voluntária aplicado a docentes exercendo em escolas com um número significativo de alunos etnicamente diferentes, investigação de cujas conclusões se destacam os seguintes pontos: quando os docentes falam de integração, fazem-no sobretudo de um ponto de vista assimilacionista; manifestam certa tensão pela presença «destes» alunos na classe; existem conflitos entre alunos de etnias diferentes, sobretudo com ciganos; os professores estão pouco

implicados na responsabilidade pelo insucesso escolar dos alunos que atribuem a causas extrínsecas à escola; referem a importância do analfabetismo dos pais (ciganos) e/ou o seu baixo nível sociocultural como factores impeditivos de ajudarem os filhos; valorizam a vontade de trabalhar com estes alunos como elemento preponderante para atingir melhores resultados nos mesmos; sentem a necessidade de formação.

Se e estas situações a contecem no terreno, com professores já profissionalizados, um outro dado preocupante provém das atribuições feitas pelos estudantes da licenciatura em Ciências da Educação e do Ramo da Formação Educacional, cujas atitudes se pensava serem diferentes.

Perante estes elementos, e de algum modo em oposição ao posicionamento defendido pelos informantes-chave, para a existência de um perfil de professor para trabalhar em contextos multiculturais, o que se afigura primordial é investir na formação inicial e na formação contínua dos futuros e já professores, partindo da premissa fundamental de que a *educação multi/intercultural é para todos os alunos*, independentemente da sua nacionalidade, origem étnica, nível social e referências culturais. Este parece ser um ponto fulcral de uma concepção educativa actual que não se concebe como destinada só a minorias «diferentes», mas que deve envolver uma realidade sociopedagógica que afecte toda a comunidade, que ponha as culturas em relação.

Como consequência, cinco questões assumem-se com uma importância relevante:

1 – A questão do *aluno modelo*. Ainda que inconscientemente, os professores tentam negar a diferença através da ilusão de um tratamento igual para todos. Contudo, o que mais parece aborrecê-los são os aspectos comportamentais e socioafectivos que afastam os alunos de minorias do interiorizado modelo de «bom aluno» - interessado, aplicado, estudioso, com bons resultados académicos, pontual, respeitador, limpo na sua aparência, vestido adequadamente, com um determinado nível de língua, cumpridor das regras de funcionamento e de comunicação na sala de aula. E se este era o modelo que se impunha na escola tradicional, e ele acaba por persistir no inconsciente dos professores, mesmo em contextos educativos completamente diferentes. Os alunos pertencentes a minorias étnicas são, assim, comparados ao «modelo» e penalizados em função dele,

devido às características de etnicidade que apresentam e, inclusive, pela utilização de uma língua-mãe diferente.

2 – A questão dos *problemas*. A origem dos «problemas» que estes alunos apresentam parece situar-se sempre fora da responsabilidade da escola e dos professores, como se se tratasse de um «mecanismo de defesa» psicológico (Jordán, 1994), não se questionando os docentes como podendo ser um factor significativo de tais problemas. «Para além da tendência natural para salvaguardar uma boa auto-imagem, pessoal e profissional, a postura fácil de situar fora as causas dos problemas obedece também a um ~~marco-teórico-de-corte-tradicional. Historicamente, com-efeito, o fraco-rendimento dos~~ alunos minoritários atribui-se ao *déficit* inerente a esses alunos ou ao seu meio ambiente. (...) É como se o seu [dos professores] protagonismo pedagógico fosse quase nulo para alcançar sucesso escolar nos alunos minoritários desfavorecidos» (Jordán, 1994; 52). A mencionada auto-imagem está bem presente quer nas professoras das três classes, quer no grupo de respondentes ao questionário, *professoras*. Na verdade, os doze docentes informantes-chave da presente investigação atribuem as dificuldades escolares dos alunos a causas externas à escola, surgindo, em primeiro lugar, a não preparação dos alunos motivada quer pelo não domínio da língua portuguesa, quer pela não frequência de A.T.L. ou Jardim de Infância. A diferença cultural é outra causa apontada, assim como os problemas sociofamiliares e económicos. Ou seja, todo um quadro justificativo que, por si só, é suficiente para ilibar os professores de qualquer responsabilidade.

3 – A questão das *expectativas*. Se as professoras das três classes vêem confirmadas no 4º ano as opiniões que sobre os alunos tinham enunciado no 2º ano, também o grupo de respondentes *estudantes* tenderá a encontrar, no terreno, a concretização das suas «profecias», que se apresentam carregadas de negatividade. Como consequência, é possível que, na prática, venham a ter um comportamento semelhante aos seus três pares profissionalizados observados, estabelecendo, por conseguinte, menos interacções com estes alunos, não privilegiando tanto a explicação/ exposição, recorrendo mais à ordem e à admoestação, não sendo tão afectivos como os discentes esperariam e desejariam. Em suma, e como refere Jordán (*idem*; 59-60), muito dificilmente: se questionarão sobre as suas próprias expectativas para as modificar; se esforçarão por

manter expectativas positivas, inculcando nos alunos sentimentos de capacidade, eficácia, responsabilidade, etc., em relação à aprendizagem; reforçarão com estímulos positivos os êxitos, mesmo que pequenos; criarão relações afetivas mais sólidas; entusiasmarão os alunos pelo trabalho; ensaiarão estratégias didáticas alternativas. A própria literatura relevante (anteriormente analisada) demonstrou a necessidade de cada indivíduo ser preparado para enfrentar uma situação, ser questionado sobre as suas expectativas, estar emocional e fisicamente equilibrado para poder lidar positivamente com as mesmas.

4 – A questão dos *estereótipos e preconceitos*. A generalização das características atribuídas a o grupo de pertença a *todos* os indivíduos, mesmo a os mais novos, parece funcionar como um bloqueio que incapacita os professores de olharem para cada aluno como pessoa individual, reconhecendo-lhe as suas potencialidades e defeitos, mas sem interferências. Na verdade, os atributos que são utilizados para caracterizar os alunos pertencentes a minorias étnicas, independentemente das fontes de proveniência, acabam por ser iguais aos utilizados para descrever os adultos e o todo do grupo. As crianças são como que encaixadas, por etiquetagem, nas percepções positivas e negativas atribuídas pela maioria a esses grupos. Tais atributos, não raramente, são verbalizados, agredindo docentes, alunos e famílias negras e ciganas na sua especificidade étnica. Como refere Figueroa (1991;114), «as estruturas conceptuais dos professores - incluindo as suas suposições, imagens e atitudes – têm um impacto particular no processo de aprendizagem dos alunos, no seu desenvolvimento e no seu rendimento. Assim como alguns professores aprenderam dos seus pais atitudes estereotipadas sobre minorias étnicas, também podem passá-las não só aos seus próprios filhos, mas também a os seus alunos (...) operando, assim, estruturas conceptuais etnicistas ou racistas, em detrimento de alguns grupos e na valorização de outros, diferenciando-os e afectando-os.»

5 – A questão da *formação de professores*. Embora a ausência de uma formação adequada para trabalhar em contextos multiculturais seja amplamente referenciada pelos doze informantes-chave – docentes –, ela nunca é explicitamente formulada pelas professoras das três classes observadas, talvez porque considerem não ter dificuldades significativas, talvez porque não se autoquestionem sobre a prática e a relação pedagógicas, talvez porque não estejam habituadas a auto-reflectir e a auto-avaliar o

trabalho dos alunos a partir do seu próprio desempenho como docentes. Talvez, ainda, porque os próprios encarregados de educação e famílias não sejam muito exigentes com o trabalho produzido na escola e, de algum modo, tenham interiorizado as suas próprias limitações socioeconómico-culturais, como o atestam alguns testemunhos de mães, com filhos neste nível de Ensino, por nós entrevistadas no Bairro da Bela Vista em Setúbal (Silva, 1991): «... eu gostava que ele fosse (pausa) um médico mas a possibilidade não..., não chega lá. (...) Eu não consigo. Sou sozinha a ganhar» (mãe caboverdiana); «Como aprendi e não fiz mais porque os meus pais não podiam mas agora *tou* fazendo um ~~sacrifício~~ *p'ós* ~~mês~~ ~~filhos~~ ~~segurem~~ ~~o~~ ~~que~~ ~~eu~~ ~~não~~ ~~seguir~~. ~~P'ra~~ ~~eles~~ ~~aprenderem~~, não sei! Gostava! Gosto muito que ele traga umas notas como deve ser *p'ra* casa, *qu'* aprenda uma coisa *qu'* eu nunca aprendi» (mãe lusa); «É mais difícil, pois, é uma barreira [tetum] porque as crianças *tem* mais dificuldade em, por exemplo, de vez em quando, aquela tradução que elas fazem do dialecto para o português não fazem correctamente. Depois é mais difícil integrar-se» (mãe timorense); «Porque é o que lhe faz falta é saber ler. (pausa) O que é que eu sei *tar* a olhar para uma letra ou uma coisa qualquer? Por mim *m'aregulo* eu! (pausa) Está a ver? Eles... *tá* uma vida que eles pegam dum carro, pegam no sapato têm que saber o número, *tem* (pausa) que ver a vida. Uma pessoa que não sabe ler não sabe nada. *Qu'* eu por mim *m'aregulo* eu! Eu sou muito esperta, eu penso muita coisa, eu penso da minha vida, eu penso dos meus filhos, mas nunca sei o que a senhora sabe (pausa) e é isso que eu queria que os meus filhos soubessem» (mãe cigana).

As questões que ressaltam dos estudos realizados refocalizam a necessidade de uma formação de professores virada quer para as problemáticas das sociedades actuais, quer para uma visão diferente do papel da Escola e dos professores - uma formação de professores que prepare, sobretudo, para aquilo que as escolas deveriam ser.

2 – Alguns exemplos do que tem sido feito no âmbito da formação de professores

A crescente presença de alunos portadores de outras culturas, nas escolas portuguesas, e as dificuldades manifestadas pelos professores no trabalho com estes alunos levou, sobretudo a partir da década de 1990, à implementação de múltiplas acções de formação contínua dinamizadas quer por instituições de ensino superior, quer por

centros de formação de professores, quer, ainda, por iniciativa das próprias escolas. Neste movimento cabe uma palavra de relevo não só à criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, como também às iniciativas várias por ele promovidas ao longo da sua existência. A própria investigação em educação (através de projectos, dissertações de mestrado e de doutoramento) assumiu a importância desta problemática, dando contributos relevantes, a diferentes níveis, para o conhecimento, reflexão e acção na abordagem e no relacionamento das diferentes culturas.

Trata-se, pois, de uma linha de investigação e de acção com origem na necessidade de resposta aos problemas que se foram colocando às escolas e aos docentes e que, noutros países, já eram, há muito, objecto de investigação e de acção, abrangendo não só os alunos e suas famílias como as escolas no seu todo e o próprio corpo docente. De um modo geral, muitas propostas enunciadas pela investigação internacional põem a tónica nas políticas educativas, na necessidade de reformulação do currículo nacional, na intensificação da aprendizagem da língua do país de acolhimento ou nos vários modelos de bilinguismo ou na valorização da língua-mãe, nas estratégias de sala de aula, no rendimento e avaliação dos alunos, no conhecimento das culturas, na alteração de atitudes e comportamentos, no próprio projecto educativo de escola, no clima humano da mesma, no relacionamento escola/família, no envolvimento dos pais, na formação de professores.

É essencialmente este último ponto que urge abordar, neste momento, em função da investigação realizada e da análise e discussão dos resultados obtidos, sem qualquer menosprezo pela importância e premência de qualquer um dos outros e pela necessidade de articulá-los todos. Essa formação tem sido concebida com diferentes configurações, em função dos modelos preconizados para uma actuação junto dos alunos e/ou em função das ideologias que lhes estão subjacentes – educação multicultural, educação intercultural, educação anti-racista, educação anti-discriminatória, educação para a tolerância, educação para a cidadania, educação para a paz... Formação, inicial e contínua, que, de um modo geral, passa pela preparação para trabalhar em contextos cultural e linguisticamente diversos, pelo conhecimento de uma ou mais culturas em particular (características, estilos cognitivos, socialização), pela reflexão e construção de projectos e currículos multi/interculturais, pela aprendizagem de estratégias e técnicas didácticas,

pela elaboração de materiais a serem utilizados em contexto de sala de aula, pelo intercâmbio de ideias e de experiências, pela simulação e análise de situações problemáticas. Estes programas de formação, no entanto, e como referem Grant e Tate (1995), ainda são objecto de escassa investigação, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores, formação que os docentes, de um modo geral, consideram fundamental, como o expressaram não só os doze informantes-chave desta investigação, mas também aqueles com quem temos trabalhado ao longo da última década e, ainda, aqueles que participaram em projectos relatados na literatura relevante analisada. É imprescindível a formação porque, como refere Jordán Sierra (1992; 27), «os voluntarismos pessoais (meritórios, embora genericamente insuficientes por carecerem de competência técnica), os sentimentos de insegurança perante o desafio de educar crianças socializadas em contextos culturais muito diversos ou, não infreqüentemente, atitudes ambivalentes ou negativas, ao perceber-se da presença de ‘outras’ crianças como um autêntico *problema*, pelos dilemas psicossociais que geram na vida escolar e pela falta de preparação pedagógica para levar a cabo um ensino de qualidade», tornam ainda mais premente um investimento na mesma.

«Em síntese, a formação, nas suas estruturas e nas suas dinâmicas é – ou deveria ser – o cadinho onde são postos em cena e analisadas as estruturas e as dinâmicas de uma sociedade pluri e intercultural; ela é – ou deveria ser – o lugar no qual o pôr em cena destas estruturas e destas dinâmicas – psicológicas, relacionais, institucionais, etc. – nos permite viver, analisar, teorizar as mudanças a introduzir para que possa existir uma sociedade intercultural. (...) A formação em situação intercultural é, então, diferente de outros tipos de formação, mesmo em ruptura com elas. Sem dúvida os objectivos que demos da formação ‘descoberta e reconhecimento de um horizonte pessoal e de um horizonte social’, ‘a procura das possibilidades’, ‘a passagem do fechado ao aberto’, ‘o conhecimento de nós mesmos e de um saber’... aplicam-se à formação em situação intercultural, mas esta será particular porque se situa justamente em situação intercultural, isto é, em inter-relação com dois universos de significação, dois códigos culturais frente a frente, perante os quais formadores e formandos vão ter de se situar e, sem dúvida também, de se reconstruir» (Clanet, 1990; 115-116).

3 – O que implica ensinar numa escola multicultural

Uma vez que a discriminação acontece na Escola é que esta não opera num vazio, mas antes reflecte o conflito cultural presente na sociedade, cabe aos professores procederem a uma análise que lhes permita entender esses conflitos e definir as actuações concretas numa perspectiva de intercâmbio e enriquecimento cultural. Ou seja, fazer do problema uma análise global que fundamente as acções concretas a nível de currículo explícito e oculto, do papel dos professores e da sua formação, das relações da escola com a comunidade em que se insere. No entanto, e como assinala Demorgon (1989), é preciso entender a diferença cultural não num processo de traços diferentes e conflituosos, mas numa dimensão de «nós» e «os outros». «As culturas enriquecem-se mutuamente; influenciam-se também, umas em detrimento das outras, forjam-se igualmente nas guerras. O que é enriquecedor, é a compreensão do jogo das diferenças e das semelhanças em cada sistema intracultural, e no conjunto intercultural» (*idem*; 76). «O que pode ser enriquecedor é o apreender uma cultura como um conjunto e estruturado de respostas a problemas humanos» (*idem*; 81). Uma compreensão deste teor é, sobretudo, um processo de comunicação entre pessoas que, pode dizer-se, se descobrem para se enriquecerem. Como consequência, nenhuma formação «poderá permitir-se subestimar, inferiorizar e inibir um recurso humano essencial: as crianças e os jovens com os seus meios próprios de entendimento, que contêm também potencialidades educativas e ensinantes para os adultos que são ‘os mais velhos’. Toda a formação ‘eficaz’ será inter: interactiva, inter-relacional, baseada em relações de reciprocidade, de troca, de partilha, de complementaridade, de cooperação e de rivalidade. Toda a formação será interpedagógica» (Demorgon, 1989; 202).

Corson (1991), mais do que políticas educativas de educação compensatória ou de qualquer outro tipo, defende uma escola comprometida com a comunidade local que serve e em que exista uma equipa docente consciente da influência que estereótipos e preconceitos exercem sobre cada um dos seus membros, para, em seguida, se poder questionar sobre: as implicações do não domínio correcto da língua oficial da Escola pelos alunos; a importância da diversidade no carácter da Escola; a valorização que faz

das experiências culturais dos alunos; a percepção que tem do sucesso educativo e social dos alunos; o modo como responde à discriminação; a forma como está preparada para responder às necessidades colocadas pelos educandos; o tipo de colaboração e participação que pretende das famílias.

Uma tal reflexão apresenta-se incontestavelmente pertinente e necessária, mas corre o risco de se tornar de difícil aplicação se não existir disponibilidade interior, boas relações pessoais, clima de à vontade, formação e vontade de aderir à mudança. Como afirma Sleeter (1992), a ambivalência dos professores com os colegas provoca isolamento, impede a ajuda, a reflexão conjunta e o tentar novas ideias e contribui, ainda, para que muitos docentes se sintam pouco entusiasmados com o seu poder para mudar as atitudes de outros colegas. O que é facto é que cada docente não pode continuar encerrado na sua sala de aula porque o sucesso de qualquer projecto passa pelo sentido de colegialidade e pela aproximação entre as pessoas. «A escola, mais do que cada professor, precisa de ser vista como o centro de mudança» (Sleeter, 1992; 213).

Zeichner (1992) realizou uma revisão da literatura sobre formação de professores para a diversidade e examinou diferentes programas, concluindo que aqueles que empregam a biografia, a mudança atitudinal, as diversas experiências de campo e o aumento do conhecimento cultural se apresentam como elementos-chave para a formação dos professores. Como consequência, ele próprio propõe determinados pontos/elementos-chave para um programa de formação de professores para a diversidade. São eles: compreensão da própria – *self* - identidade ética e cultural; exame das próprias crenças face a outros grupos etnoculturais; reflexão sobre a dinâmica de preconceitos e racismo e sua abordagem em educação; sensibilização para as desigualdades económicas e para as práticas educativas que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais; conhecimento da história e da contribuição dos diferentes grupos etnoculturais; conhecimento de características e estilos de aprendizagem de diferentes grupos, com vista a uma melhor articulação com os métodos, estratégias e procedimentos de avaliação utilizados na classe; conhecimento sociocultural que aborde as relações entre linguagem, cultura e aprendizagem; recolha de informação junto das comunidades dos alunos e

interacção eficaz e recíproca com as mesmas; apresentação de resultados positivos e eficazes com alunos de minorias como forma de motivação¹.

Jackson (1992) sugere que a autobiografia proporciona uma oportunidade para o «exame crítico e para a experiência da diferença» (*idem*; 4) argumentando que «pela sua natureza, a autobiografia é um meio através do qual os indivíduos falam como sujeitos, nas suas próprias vozes, se representam a si próprios e às suas histórias a partir das suas próprias perspectivas. O estudo da autobiografia, numa perspectiva multicultural que legitima as vozes e as experiências de pessoas diversas, fornece oportunidades para as trazer para um primeiro plano de evidência. Estudando, desta maneira, a autobiografia, os futuros professores experienciam uma aproximação ao ensino que eles próprios podem praticar e modelar» (*idem*; 3).

Muñoz Sedano (1997) defende uma formação articulada entre a teoria e a prática, assente na acção, aplicação e reflexão - uma formação que requer a criação de um clima de aceitação e de comunicação para que se possam abordar as problemáticas da discriminação e do racismo na sociedade e na escola, a abertura a outras culturas, o etnocentrismo, a comunicação ou relação intercultural.

Vieira (1999) propõe uma formação (inicial e contínua) com três dimensões formativas, «ao nível da construção da reflexividade a partir do método comparativo nas histórias de vida» (*idem*; 148): *auto-análise biográfica* - numa perspectiva de reflexão «entre o ontem e o hoje e o hoje e o devir que se quer construir»; *etno-análise biográfica* - «o sujeito é levado a pensar que o seu *self* é também um nós, na medida em que comunga de semelhanças conjunturais e processuais com outros sujeitos dum mesmo

¹ Zeichner (1991) refere que, nos EUA, todos os programas de formação de professores, durante o séc.XX, contemplam quatro *tradições* que envolvem implicações multiculturais. São elas: 1 - a tradição *académica*, que enfatiza o conhecimento dos professores nas matérias da sua competência/especialidade para promover a compreensão dos estudantes - selecção do conteúdo académico; 2 - a tradição de *eficácia social*, que realça as competências dos professores para aplicarem reflectidamente um «conhecimento de base» sobre o ensino e que foi gerado através da investigação no ensino - compreensão de pedagogias culturais específicas; 3 - a tradição *desenvolvimentista*, que salienta as competências dos professores para basearem a sua instrução no conhecimento directo dos seus estudantes - a sua compreensão generalizada do conteúdo em estudo e a sua capacidade para determinadas actividades - tratamento do preconceito, discriminação e racismo na sala de aula; 4 - a tradição *reconstrucionista social*, que destaca as competências dos professores para verem a implicação social e política das suas acções e avaliarem as mesmas e os contextos sociais nas quais as executam, com vista a uma maior igualdade, justiça e condições humanas na escola e na sociedade - justiça social potenciando, ainda, as suas competências para criticar a educação.

contexto espaço-temporal, que importa conhecer»; *antropo-análise* – visando «um alargamento mais ecuménico da visão de ser e estar como ser cultural e profissional nos vários cantos do mundo, sendo então comparado o eu e o nós com os outros que têm a sua própria história de vida, vivida noutros contextos culturais que lhe enformaram diferenciadamente outras racionalidades, subjectividades e sensibilidades» (*idem*).

Por seu lado, Stoer e Cortesão (1999) assentam a formação no exercício da acção pedagógica num processo de investigação-acção que pretende a «construção do professor-investigador, professor esse que integra os dois domínios de investigação (análise racional e explícita baseada em coerência, inovação e fiabilidade) e ensino-acção (decisões intuitivas, complexas e rápidas, baseadas na melhoria da situação de aprendizagem e no desenvolvimento de relações de apoio entre colegas). A síntese dos dois domínios resulta no pensamento multirreferencial» (*idem*; 78). Está-se perante uma formação virada para o professor *inter/multicultural* caracterizado como *vulnerável* – questionador dos resultados pouco positivos obtidos pelos seus alunos –, *não daltónico* – atento à existência de heterogeneidade no grupo com que trabalha –, *investigador da área da etno-sociologia* – capaz de «analisar, identificar e compreender características que informam essa heterogeneidade» (*idem*; 85) –, *investigador educador* – questionador da adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos e capaz de «recriar os conteúdos de ensino/aprendizagem de que se socorre, de forma a adequá-los à população com que trabalha» (*idem*; 86). Trata-se, em suma, de uma formação que contemple conteúdos das áreas da Antropologia, da Sociologia, da História e das Ciências da Educação.

Qualquer uma destas propostas de formação, independentemente das suas especificidades, reforça a importância da articulação teoria/prática e vice-versa, numa formação em contexto, e põe a tónica na *auto-análise* dos professores. Este é, aliás, um denominador comum em grande parte das propostas sobre formação de professores.

4 - Estratégias para a formação de professores

4.1 - Discussão de casos

Shulman (1992) propõe a metodologia de *discussão de casos* como meio de os professores compreenderem os alunos de minorias e alcançarem as suas famílias. Casos desta natureza são mais do que simples narrativas, uma vez que resultam de histórias/acontecimentos da vida da classe, e representam desafios para os docentes em cenários diversos. As discussões neles centradas apresentam uma determinada metodologia de acompanhamento e de reflexão pessoais no percurso antes, durante e após as mesmas, com a consequente análise dos diferentes pontos de vista, tensões, obstáculos e resultados. No mesmo sentido se apresentam as propostas quer de Stover (1991), Yonke (1991), Sleeter (1992), Cross (1993), Kailin (1994), Burrluck (1997), Brown (1998), Jones (1999), Richardson e Wood (1999), Banks (2001), cujas discussões se fazem a partir de relatos pessoais de situações vivenciadas ou observadas pelos participantes, quer de Moore (1992), segundo cujas metodologias aquelas acontecem a partir de situações práticas de *team-teaching*, com estagiários de diferente proveniência étnica. Este é, aliás, um aspecto igualmente focado por outros autores, como por exemplo Sleeter (1992), os quais defendem a interação entre docentes de diferente proveniência étnica como medida de ajuda para a compreensão das relações entre raças e sensibilização para as injustiças, perspectivas e experiências de outros grupos.

4.2 - Ensino cooperativo

Um outro elemento bastante acentuado nas propostas de formação de professores refere-se à importância de um *ensino cooperativo*.

Benard (1991) acentua que, quanto mais livres forem as pessoas para atingirem o seu potencial humano, maior respeito terão pelos direitos dos outros, pelo que a redistribuição de poder na sala de aula e a consequente negociação que ele implica constituirão meios eficazes de conhecimento e de aceitação intercultural. Sleeter (1992) utiliza o ensino cooperativo na formação inicial de professores (com evidente mudança consistente) como conhecimento teórico, demonstração de actividades de aprendizagem cooperativa, discussão competição/cooperação, elaboração e partilha de projectos e actividades cooperativas.

Como assinalam Galino e Escribano (1990; 17), formar professores para a educação intercultural supõe, em primeiro lugar, «preparar o professor para um ensino recíproco: a reciprocidade entre os alunos que provêm de diferentes nacionalidades e culturas e a reciprocidade e intercâmbio entre professores e alunos que, em princípio, procedem também de distintas culturas.»

Estes posicionamentos remetem-nos, pois, para a *teoria do contacto*, defendida por Allport (1954) e anteriormente explicitada, na qual se enfatiza a importância do treino do ensino cooperativo na formação de professores para, posteriormente, por eles ser aplicado em contexto de sala de aula. Com efeito, e como Allport referira, o contacto diário, as experiências conjuntas e a consequente cooperação entre estudantes/alunos com origens étnicas diferentes, trabalhando para objectivos comuns e possuindo estatuto igualitário, permitirão a redução de estereótipos e preconceitos intergrupais. Para que isso aconteça, torna-se fundamental a actuação do professor, como líder formal da classe/turma, dinamizador e organizador das actividades de ensino/aprendizagem e gestor das relações e aproximações interétnicas. Contudo, se, no momento, são estas últimas as que mais nos preocupam, convém acentuar que uma metodologia de ensino cooperativo desenvolvida só para implementar a teoria do contacto se revelaria subaproveitada, se não visasse também outros objectivos educativos e o próprio sucesso escolar dos alunos. «Os resultados de estudos, relacionando o ensino cooperativo com as relações intergrupais, mostram claramente que, quando os alunos trabalham em grupos etnicamente mistos, em ensino cooperativo, fortalecem as suas relações de amizade intergrupais, as quais se prolongam para além do ambiente escolar» (Slavin, 1995; 633).

4.3 - Construção de auto-estima

Elemento fundamental para inculcar no trabalho de ensino/aprendizagem, na sala de aula, e na relação pedagógica, Sleeter (1992) trabalha-a com os docentes através do visionamento e discussão de videogramas com situações claramente positivas e motivadoras, na ajuda à construção e desenvolvimento de uma actuação valorizadora e sem medos. Na mesma linha posiciona-se Kragh (1995), chamando a atenção, em termos psicológicos, para a necessidade de estabelecer equilíbrio entre a dimensão conhecimento (cognitiva) e a dimensão experiência (emocional), em todos os níveis de educação, de

modo a incrementar consciência e respeito pelos conteúdos simbólicos e emocionais, amplamente desvalorizados, negligenciados e mesmo suprimidos em muitas culturas. «Devemos dizer que em vez de construir paredes altas e impenetráveis, no interior da psique, devemos tentar construir janelas e portas. (...) Enquanto ignorarmos o nosso inconsciente, viveremos como criaturas cuja mão direita não sabe o que faz a esquerda» (*idem*; 45). A construção da auto-estima, nos professores, inicia-se, assim, com o desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade, para que as projectem e implementem entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social destes últimos.

4.4 - Consciencialização de estereótipos e preconceitos.

Rathenow e Weber (1995) trabalham, em *workshop*, exercícios de auto e hetero-estereótipos, partindo de generalizações feitas aos nacionais de diferentes países, assumindo o dinamizador um papel de facilitador, competente e perito. Cushner e Brislin (1996) e Rex (1997) propõem a aprendizagem do modo como se constroem os juízos (o como, porquê e quando das atribuições), a fim de serem compreendidos alguns princípios gerais que estão por detrás dos múltiplos comportamentos específicos observados. Dadzie (2000) acrescenta a referência ao papel dos *mass media*, propondo um trabalho de reflexão sobre a sua influência na perpetuação ou desafio aos estereótipos racistas.

4.5 - Limitações

Há que estar bem consciente de que as quatro estratégias que acabámos de analisar, sucintamente, não são por si só a solução para as questões levantadas pela presente investigação. Com efeito, Finch e Rasch (1992) reconhecem que, apesar de cuidadosamente preparado o seu programa de formação inicial de professores, na Maryville University of Saint Louis MO, um ano depois de terem terminado a frequência do curso, alguns utilizadores continuavam a mostrar relutância em trabalhar com crianças etnicamente diferentes, sobretudo afro-americanas, e em escolas frequentadas pelas mesmas, e a revelar preconceitos e racismo. Contudo, as probabilidades de obter resultados positivos parecem estar mais ao alcance da formação inicial do que propriamente da formação contínua (Sherwood, 1998; 17).

4.6 - Desafios

Do que não há dúvida é de que as escolas precisam de ter equipas docentes sensibilizadas, preparadas, aderentes a mudanças que passam, inevitavelmente, por uma vontade pessoal de querer mudar; em suma, de qualidade. Equipas que abordem transversalmente temas como a interculturalidade, a democracia, a interdependência, a paz, o desenvolvimento moral e os direitos humanos, capazes de «reelaborar o conhecimento e a cultura, convertendo a escola num lugar de participação e de enriquecimento cultural e social» (Sales e García, 1997; 42). Contudo, os estereótipos e os preconceitos são algo que faz parte de cada indivíduo; algo que nasceu, cresceu e se fortaleceu sem se anunciar; algo que se manifesta em surpresa e que pode nela encontrar ainda mais razões para se enraizar; algo que desconcerta ou descansa consoante as experiências pessoais vividas; algo que só se altera quando o *eu* quer conscientemente questionar, reflectir e mudar.

Consciência, aceitação e afirmação são, no processo de formação de professores, as três palavras-chave enunciadas por Sleeter (1992; 210): *consciência* dos problemas; *aceitação* de conhecimento básico sobre diversidade cultural, desigualdade e implicações no ensino; *afirmação* de que estão desenvolvendo novas competências de ensino. A educação multicultural não é um conjunto de actividades a realizar no interior de cada sala de aula, e apesar das imposições curriculares, da falta de tempo, do tamanho da classe, da disfunção estrutural entre casa e escola e do isolamento, é preciso que os professores compreendam que o sucesso escolar dos alunos não está só nos descritivos que deles os professores fazem, mas também está nos seus interesses, na sua personalidade, nos seus estilos de vida e na sua experiência de vida. «O conteúdo não é nem pode ser sagrado e intocável como os professores podem pensar» (*idem*; 168).

O que é inegável é o facto de uma formação multi/intercultural dos professores ter presente «a heterogeneidade entre os sistemas de significação, por conseguinte ruptura entre o sistema de significações do grupo dominante – o da escola – e os sistemas de significação dos sujeitos pertencentes a certos subgrupos –, por exemplo grupos étnicos no interior da escola. Esta heterogeneidade pode ser mascarada ou negada – pode-se recusar ter em conta as diferenças, pode-se mesmo não as perceber –, mas ela pode

também ser tida em consideração pela introdução de um modo novo de regulação. A insuficiência do modo de regulação homeostático obriga a sair dos sistemas de significação habituais para se abrir a novos sistemas de significação: os das culturas ou das subculturas em presença» (Clanet, 1990; 139-140).

Em síntese, não se pode continuar a trabalhar em Educação tendo como única referência quer o *bom* aluno, quer o *bom* professor. Igualmente, tem de se estar consciente de que os membros de um grupo, qualquer que ele seja, em determinadas circunstâncias, discriminam psicológica e comportamentalmente. Os docentes precisam assumir a discriminação. Por conseguinte, afigura-se clara a necessidade de *aprender a lidar com a discriminação*. A sua erradicação só é possível quando os membros dos grupos em presença se sentirem membros de um *único* grupo que, não apagando as diferenças intergrupais, lhes dê uma pertença comum. *Novos* grupos que, não se regendo pelas características ráticas e/ou étnicas, eliminem as discrepâncias anteriores e definam objectivos comuns, com base na igualdade de oportunidades e nos valores da pessoa humana.

É este o grande desafio que se faz à Escola: *ser capaz de criar grupos que unam professores e alunos*.

5 – Algumas recomendações para a formação de professores

Partindo das cinco grandes questões levantadas pela presente investigação – *modelo de aluno, problemas, expectativas, estereótipos e preconceitos, formação de professores* -, e que convergem para ou emanam de esta última questão, a problemática da formação de professores, e tendo presente a própria história de Portugal, país que sempre se assumiu como *dando ao mundo novos mundos*, talvez seja o momento de assumir, também, que as palavras só adquirem o seu verdadeiro sentido quando a acção as converte em realidade. E se hoje, e até de um modo muito questionável, é atribuída, pela sociedade em geral e pelo poder instituído, maior responsabilidade educativa à escola do que à própria família, é altura de exigir, mais do que nunca, também, *qualidade* na formação daqueles que directamente trabalham com crianças e jovens – educadores de infância, docentes dos vários níveis de ensino (incluindo o superior), pessoal

administrativo, de gestão e auxiliares de acção educativa, formadores. Não se pode, de modo nenhum, esquecer que todos os professores devem receber uma formação multicultural, não só porque é indissociável de princípios, universalmente aceites, de vivência democrática, mas também porque é pessoalmente enriquecedora e profissionalmente indispensável para se saber lidar com as realidades de uma sociedade multicultural, quer a nível local quer a nível global. Por consequência, e a partir da análise efectuada à literatura relevante e dos resultados obtidos no trabalho de campo, e tendo, ainda, em atenção a composição multicultural da sociedade portuguesa, recomenda-se que qualquer *projecto de formação inicial e contínua de docentes* tenha em conta os seguintes aspectos formativos:

- **Conhecimentos** sobre:
 - . a realidade local, nacional e internacional;
 - . os alunos – suas características grupais/étnicas e socioculturais, interesses e motivações;
 - . as expectativas de docentes e de discentes – como se formam, como se desenvolvem, como afectam os comportamentos;
 - . a dinâmica das atitudes intolerantes: estereótipo – atitude intolerante – preconceito – discriminação;
 - . os efeitos da discriminação nos indivíduos e, concretamente, nos alunos – no seu desempenho quotidiano e na sua avaliação;
 - . métodos e técnicas de investigação em educação;
 - . metodologias que privilegiem o diálogo, a discussão de casos, a cooperação, a procura de soluções, o trabalho em equipa.
- **Competências** a nível de:
 - . reflexão sobre si próprio(a) e sobre a responsabilidade das relações com os outros;
 - . recolha, utilização e avaliação de informação para o desenvolvimento de juízos;
 - . observação da realidade extra-escolar – comunidade, grupos étnicos, famílias – e escolar – fora e dentro da sala de aula;

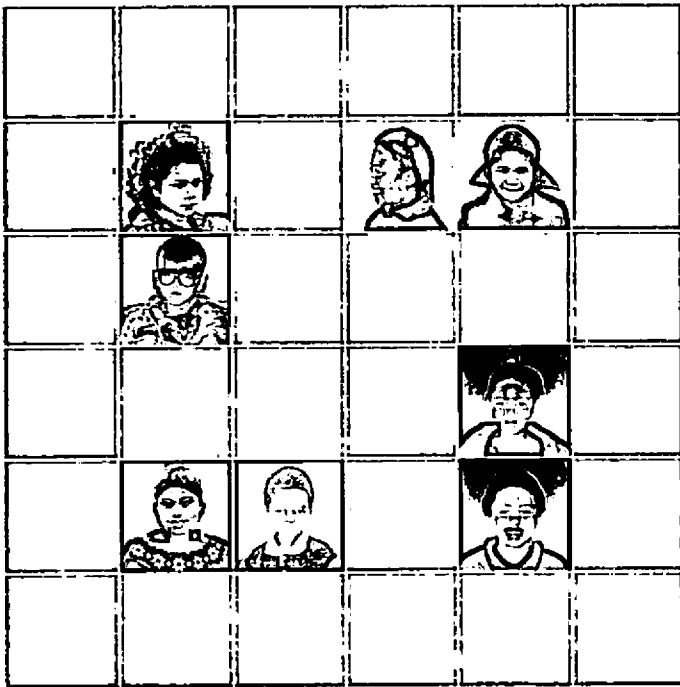
- . técnicas de comunicação verbal e não verbal, em contexto de sala de aula;
 - . gestão e resolução de problemas;
 - . valorização pessoal – identidade pessoal positiva e auto-estima.
- *Atitudes* de:
- . *abertura*, através do conhecimento e análise da realidade pessoal e social, da procura e comparação de informações, da valorização de situações e notícias positivas;
 - . *questionamento*, tomando consciência e analisando as próprias atitudes, sentimentos, ideias e valores, tendo em consideração as ideias e os valores dos outros, aprendendo a formular propostas de consenso;
 - . *tolerância*, reconhecendo sentimentos e ideias intolerantes, distinguindo atitudes e comportamentos tolerantes dos que o não são, expressando os seus valores, ideias e opiniões, consciencializando outras perspectivas;
 - . *aceitação*, tomando consciência das limitações e das dificuldades por que passam outras pessoas, aproximando-se da compreensão do outro;
 - . *protecção e valorização* das diferenças individuais e grupais, através da abertura a outras culturas, da cooperação entre os indivíduos, da compreensão da diversidade não como obstáculo, mas, antes, como riqueza pessoal e social.

Em síntese, é primacial *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser*.

Uma última palavra aponta para a figura do(a) formador(a), porque muito do êxito de qualquer programa de formação (seja a que nível for) cabe à pessoa ou à equipa que o dinamiza e implementa, pelo que, e não esquecendo que os formadores são, também, *produto* de uma educação monocultural, e que não se pode ensinar aquilo que não se aprendeu, tudo o que se recomenda para a formação de professores se deve **exigir**, em primeiro lugar, ao formador, seja ele igualmente docente ou técnico de uma área específica.

Se, como afirma Mialaret (2001; 269), «é na escola que o educador deve começar a habituar os alunos a reconhecer, a aceitar, a amar o outro com a sua cultura, os seus

hábitos de vida e de pensar»; se «é na escola que o diálogo pode instaurar-se entre as crianças para preparar o diálogo ulterior dos adultos», então, reforçemos as palavras de Gloria Ladson-Billings (1995; 756): «é altura de a educação multicultural de professores assumir um papel de liderança pró-activa ou, então, corre o risco de uma marginalização, que terá consequências nefastas para o destino dos nossos professores, das nossas escolas e da nossa nação».



BIBLIOGRAFIA¹

ALBARELLO, Luc *et al.* (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALEGRET TEJERO, Juan Luis (1992). Racismo y educación. In Fermoso, P. (ed.), *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, 93-110.

ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

ALMEIDA, Maria Ester de Almeida Proença Simão (1999). *A educação intercultural, uma exigência do séc. XXI: a influência que a homogeneidade ou heterogeneidade de turmas sob o ponto de vista étnico tem no aproveitamento escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas* (dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

AMÂNCIO, Lígia (1993). Identidade social e relações intergrupais. In Vala, J. e Monteiro, M. B. (coord.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 287-307.

AMOUDRU, Nathalie (2000). *Apprentissage et identité sociale. Un parcours diversifié*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

ANTUNES, Padre Manuel (1970). *Sebenta de história da cultura clássica*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

APPLAH, Linda (2000). «Race» and school exclusions: Can the curriculum make a difference?. *Multicultural Teaching*, 18 (3), 11-15.

ARDOINO, Jacques (2001). De l'altération dans l'interculturel (interactions, implications). In L. Marmoz e M. Derrij (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 11-16.

ASHTON, Patricia e WEBB, Rodman (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

AUTIN, Diana (ed.) (1994). *«A place for every child»*. Long Island City: Advocates for Children of New York.

AVANZINI, Guy (2001). Diversité culturelle et universalité des valeurs. In Marmoz, L. e Derrij, M. (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 17-22.

BALIBAR, Étienne (1995). Racismo e nacionalismo: Uma lógica do excesso. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 80-83.

¹ As referências bibliográficas seguem as normas da APA (American Psychological Association) (1983). *Publication manual* (3ª ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

- BANKS, James A. e BANKS, Cherry A. McGee (Eds.) (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing USA.
- BANKS, James A. (1978). Multiethnic education across cultures: United States, Mexico, Puerto Rico, France, and Great Britain. *Social education*, 42 (3), 177-185.
- BANKS, James A. (1981). *Multiethnic Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, James A. (1985). Multicultural Education. In *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press (vol. 6), 3440-3442.
- BANKS, James A. (1985). Urban education: Educational programs. In *The international encyclopedia of education* (vol. 9). Oxford: Pergamon Press, 5400-5402.
- BANKS, James A. (1989). Multicultural education: Traits and goals. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M., *Multicultural education: Issues and perspectives*. London: Allyn and Bacon, 2-25.
- BANKS, James A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 3-24.
- BANKS, James A. (1995). Multicultural education: Its effects on students' racial and gender role attitudes. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 617-627.
- BANKS, James A. (1997). Transformative Knowledge: Implications for multicultural education and curriculum reform. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 1, 107-125.
- BANKS, James A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 5-16.
- BARDIN, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARTH, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Editorial FCE.
- BASTIN, Georges (1980). *As técnicas sociométricas* (2ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- BASTOS, José Gabriel Pereira e BASTOS, Susana Pereira (1999). *Portugal multicultural*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- BAYART, Jean-François (1998). L'imaginaire dans l'affirmation identitaire. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 337-341.
- BENARD, Bonnie (1991). *Moving toward a «just and vital culture»: Multiculturalism in our schools*. Portland, Oreg.: Northwest Regional Educational Lab. e Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

- BENEDICT, Ruth (s/d). *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- BENNETT, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education* (2ª edição). Boston: Allyn and Bacon.
- BERG-ELDERING, L. Van den (1987). *Conférence finale. Rapport général*. Rotterdam, 7-11 Abril e Strasbourg: DECS/EGT, 86.
- BERLINER, David C. e CALFEE, Robert C. (eds.) (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster MacMillan Library Reference USA.
- BERNAT MONTESINOS, Antonio (1967). La escuela vista desde la familia. *Perspectivas Pedagógicas*, 5 (20), 548-555.
- BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Éditions de Minuit.
- BERTHIER, Patrick (1996). *L'ethnographie de l'école: Éloge critique*. Paris: Anthropos.
- BEST, John W. (1967). *Como investigar en educación* (2ª edição). Madrid: Ediciones Morato.
- BHATNAGAR, Joti (1984). La educación multicultural en la perspectiva psicologica. In Husén, T. e Opper, S., *Educación multicultural y multilingue*. Madrid: Narcea, 80-100.
- BHAVNANI, Reena (2001). *Rethinking interventions to combat racism*. Staffordshire: Trentham Books.
- BHAVNANI, Reena et al. (1986). *A different reality: Report of the Review Panel*. Birmingham: West Midland County Council.
- BIKLEN, Douglas et al. (1985). *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College e Columbia University.
- BILLIG, M. (1984). Racisme, préjugés et discrimination. In Moscovici, S. (ed.), *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F.
- BILLIGHMEIER, R. H. (1985). Social discrimination and human development. In *The international encyclopedia of education* (vol. 8). Oxford: Pergamon Press, 4630-4633.
- BLAIR, Maud e MAYLOR, Uvanney (1993). Issues and concerns for black women teachers in training. In Siraj-Blatchford, I. (ed.), *«Race», gender and the education of teachers*. Buckingham e Bristol, PA: Open University Press, 55-73.
- BLANCHET, Alain et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Bordas.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- BRADLEY, Harriet (1996). *Fractured identities: Changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishers.

- BRANSCOMBE, Nyla R., ELLEMERS, Naomi, SPEARS, Russell e DOOSJE, Bertjan (1999). The context and content of social identity threat. *In* Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (eds.), *Social identity*. Oxford: Blackwell Publishers, 35-58.
- BREWER, Marilyn B. e CRANO, William D. (1994). *Social psychology*. Minneapolis: West Publishing Company.
- BROPHY, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 631-661.
- BROPHY, J. E. e GOOD, T. L. (1970). Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- BROOKOVER, W. B. et al. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- BROWN, Babette (1998). *Unlearning discrimination in the early years*. Staffordshire: Trentham Books.
- BRUCE, Michael G. (1982). Immigrants and ethnic minorities. *Phi Delta Kappan*, 64 (1), 63-64 e 78.
- BULLIVANT, B. M. (1981). *The pluralist dilemma in education*. Sydney: Allen and Unwin.
- BULLIVANT, B. M. (1987). *The ethnic encounter in the secondary school*. New York: The Falmer Press.
- BURRLUCK, Alison (1997). Talking about racism in the primary school. *Multicultural Teaching*, 16 (1), 16-20.
- CAETANO, António (1993). Formação de impressões. *In* Vala, J. e Monteiro, M. B. (coord.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 89-111.
- CÂMARA, Maria José (1998). *A identidade e a diferença: como os educadores marcam as crianças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAMILLERI, Carmel (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- CAMILLERI, Carmel (1992). El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa. *In* Siguan, M. (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona e Editorial Horsori, 33-42.
- CAMILLERI, Carmel (1998). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. *In* Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 57-62.

- CAMILLERI, Carmel (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. In J.-C. Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 253-257.
- CAPLAN, N., CHOY, M. H. e WHITMORE, J. K. (1991). *Children of the boat people: A study of educational success*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1995). Antropologia e multiculturalismo. *CIOE*, 5, 2-5.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARITA, Ana (1993). O professor e a sua representação do aluno. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 41-95.
- CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARRINGTON, Bruce e SHORT, Geoffrey (1993). Probing children's prejudice: A consideration of the ethical and methodological issues raised by research and curriculum development. *Educational Studies*, 19 (2), 163-179.
- CARTER, T. P. e CHATFIELD, M. L. (1986). Effective bilingual schools: Implications for policy and practice. *American Journal of Education*, 95, 200-232.
- CASTILHO, Isabel Maria Matos Ramos (1996). *Da pedagogia do intercâmbio à relação intercultural: representações*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CERI, *L'école et les cultures* (1989). Paris: OCDE.
- CHAN, Sui-Mee e EAST, Pat (1998). Teacher education and race equality: a focus on an induction course for primary Bed students. *Multicultural Teaching*, 16 (2), 43-46.
- CHAN, Yiu (1997). Educational experiences of chinese pupils in Manchester. *Multicultural Teaching*, 15 (3), 37-42.
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth e ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CHIMEZIE, A. (1988). Black children's characteristics and the schools: A selective adaptation approach. *The Western Journal of Black Studies*, 12 (2), 77-85.
- CHURCHILL, Stacy (1986). *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLANET, Claude (1990). *L'intercultural: Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

- CLARK, K. B. e CLARK, M. P. (1947). Racial identification and preference in negro children. In Newcomb, T. M. e Hartley, E. L. (eds.), *Readings in social psychology*. New York: Holt.
- CLÉMENT, Francine e GIRARDIN, Andrée (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris: Éditions Nathan.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn (2001). Multicultural education: Solution or problem for American schools? *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 91-93.
- COHN, Tessa (1991). Sambo – A study in name calling. In Kelly, E. e Cohn, T., *Racism in schools – New research evidence* (3ª edição). Stoke-on-Trent: Trentham Books, 29-63.
- COLOM CAÑELLAS, Antonio J. (1992). Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. In Sociedad Española de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, (vol. 1), 67-85.
- COMER, J.P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259, 42-48.
- CONNOR, Walker (1994). A nation is a nation, is a state, is an ethnic group, is a... In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 36-46.
- CONSTANTINE-SIMMS, Delroy (1995). The role of the black researcher in educational research. In Showunmi, V. e Constantine-Simms, D. (eds.), *Teachers for the future*. Staffordshire: Trentham Books, 13-34.
- CORREIA, Virgílio (1992). Da compreensão dos resultados escolares das crianças cabo-verdianas. In *A comunidade africana em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, 17-22.
- CORSON, David (1991). Realities of teaching in a multiethnic school. *International Review of Education*, 37 (1), 7-31.
- CORTÉS, Carlos E. (1995). Knowledge construction and popular culture: The media as multicultural educator. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 169-183.
- CORTESÃO, Luiza et al. (1995). *O povo cigano: Cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas e educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, Alfredo Bruto da (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva Publicações.
- COULTON, Sally (1995). Teaching for tomorrow, lessons for today. In Showunmi, V. e Constantine-Simms, D. (eds.), *Teachers for the future*. Staffordshire: Trentham Books, 59-69.

- CROSS, Beverly E. (1993). How do we prepare teachers to improve race relations? *Educational Leadership*, May, 64-65.
- CUMMINS, Jim (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-36.
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1993). Diferenças culturais e integração na escola. In *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Entreculturas, Ministério da Educação.
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1997). *Entre dois mundos. Vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e Ministério da Educação.
- CUSHNER, Kenneth e BRISLIN, Richard W. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* (2ª edição). California: SAGE Publications.
- DADZIE, Stella (2000). *Toolkit for tackling racism in schools*. Staffordshire: Trentham Books.
- DAVIDSON, H. e LANG, G. (1960). Children's perception of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement, and behavior. *Journal of Experimental Education*, 29, 107-118.
- DAVIES, Don (1989). *Poor parents, teachers, and the schools*. Paper for the American Educational Research Association Annual Meeting in San Francisco, «Parents and the Public Schools» (dact.).
- DAVIES, Don et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEBARBIEUX, Eric (2000). Les «classes ethniques»: mythe ou réalité? *Le Monde de l'Éducation*, 278, 44-45.
- DELGADO-GAITAN, C. e TRUEBA, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. London: Falmer Press.
- DEMORGON, Jacques (1989). *L'exploration interculturelle: Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin.
- DERRICOTTE, Toi (2000). *Noire, la couleur de ma peau blanche*. Paris: Éditions du Félin.
- DESTRÉE, Annette (1987). Les enfants musulmans dans les écoles belges. Qui doit s'adapter à l'autre? In Lemaire, J. (ed.), *Immigrés: Qui dit non à qui?*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 51-60.
- DEUTSCH, M. (1963). The disadvantaged child and learning process. In Passow, A. H. (ed.), *Education in depressed areas*. New York: Columbia University, 163-179.

- DEVINE, Patricia G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- DHINGRA, Shukla e DUNKWU, Kenneth (1995). Why teaching is not for me – perceptions of Black pupils. In Showunmi, V. e Constantine-Simms, D. (eds.), *Teachers for the future*. Staffordshire: Trentham Books, 35-56.
- DÍAZ-AGUADO, María José (1987). Percepción de los alumnos por el professor: Expectativas y actitudes. In Beltrán Llera, J. (dir.), *Psicología educacional* (vol. I). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 191-213.
- DÍAZ-AGUADO, María José (1987). Percepción del profesor por el alumno: Expectativas y actitudes. In Beltrán Llera, J. (dir.), *Psicología educacional* (vol. I). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 215-228.
- DIOGO, Ana Matias (1998). *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- DOLLARD, J. et al. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- DOOSJE, Bertjan, ELLEMERS, Naomi e SPEARS, Russell (1999). Commitment and intergroup behaviour. In Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (eds.), *Social identity*. Oxford: Blackwell Publishers, 84-106.
- DORTIER, Jean-François (1998). L'individu dispersé et ses identités multiples. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 51-56.
- DOUMBE, Stéphane (1985). Un espace de pouvoirs multiples. *Cahiers Pédagogiques*, 42 (232), 22-23.
- DOVE, Nah D. E. (1993). The emergence of black supplementary schools: Resistance to racism in the United Kingdom. *Urban Education*, 27 (4), 430-447.
- DUBAR, Claude (1998). Socialisation et construction identitaire. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 135-141.
- DUNKIN, M.J.; DOENAU, S.J. (1985). Student ethnicity and classroom behaviour. In *The international encyclopedia of education* (vol. 8). Oxford: Pergamon Press, 4841-4845.
- EDMONDS, R. (1986). Characteristics of effective schools. In Neisser, U. (ed.), *The school achievement of minority children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 93-104.
- EDMONDS, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.
- EGGLESTON, John (1998). Staying on at school – The ethnic experience. *Multicultural Teaching*, 16 (2), 34 e 37.

- ELLEMERS, Naomi; SPEARS, Russell; DOOSJE, Bertjan (Eds.) (1999). *Social identity*. (1ª ed.), Oxford: Blackwell Publishers.
- ESCAMEZ SANCHEZ, Juan (1992). Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales. *In Sociedad Española de Pedagogía, Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, (vol: 1), 87-102.
- ESCOTET, M. A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza.
- ESTRELA, Albano (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, Albano e FERREIRA, Júlia (org.) (2001). *Investigação em educação: Métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3ª edição). Porto: Porto Editora.
- ETXBERRIA BELARDI, Félix (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. *In Sociedad Española de Pedagogía, Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, (vol. 1), 39-65.
- FABRE, Michel (1970). *Les noirs américains* (2ª edição). Paris: Librairie Armand Colin.
- FANTINI, Mario D. e WEINSTEIN, Gerald (1973). Who are the disadvantaged? *In Cities, communities and the young. Readings in urban education* (vol. 1). London: Routledge and Kegan Paul in association with The Open University Press, 216-223.
- FERMOSO, Paciano (ed.) (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- FIGUEROA, Peter (1989). Student-teachers' images of ethnic minorities: A british case study. *In International perspectives on education and society* (vol.1), 213-231.
- FIGUEROA, Peter (1991). *Education and social construction of «race»*. London: Routledge.
- FIGUEROA, Peter (1999). Multiculturalism and anti-racism in a New ERA: a critical review. *Race, ethnicity and education*, 2 (2), 281-301.
- FINCH, Mary Ellen; RASCH, Kathè (1992). *Preparing preservice students for diverse populations*. Paper presented at the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education, Louisville, KY, June 5-8.
- FITOURI, Chadly (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- FITOUSSI, Jean-Paul e ROSANVALLON, Pierre (1996). *Le nouvel âge des inégalités*. Paris: Éditions du Seuil.
- FOHLEN, Claude (1973). *Os negros nos Estados Unidos*. S/l: Editorial Estúdios Cor.
- FORQUIN, Jean-Claude; PATURET, Jean-Bernard (1999). Culture. In Houssaye, J. (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre, 109-122.
- FOSTER, Michèle (1990). The politics of race: Through the eyes of african-american teachers. *Journal of Education*, 172 (3), 123-141.
- FOSTER, Michèle (1995). African-american teachers and culturally relevant pedagogy. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 570-581.
- FREDRICKSON, George M. (1995). Uma história comparada do racismo: Reflexões gerais. In Wiewiorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 44-55.
- GALINO, Angeles (1990). La educación intercultural. Orígenes y enfoques. In Galino, A. e Escribano, A., *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea, 7-22.
- GALINO, Angeles e ESCRIBANO, Alicia (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea.
- GALLAVAN, Nancy P. (2002). I, too, am an American: Preservice teachers reflect upon national identity. *Multicultural Teaching*, 20 (2), 8-12 e 23.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARCÍA, Eugene (1990). Educating teachers for language minority students. In Houston, R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 717-729.
- GARCÍA, Humberto, ADROHER, Salom e BLANCO, María Rosa (1996). *Minorías étnicas: Gitanos e inmigrantes*. Madrid: Editorial CCS.
- GARCIA-MARQUES, Leonel (1999). O estudo dos estereótipos e as novas análises do racismo: Serão os efeitos dos estereótipos inevitáveis? In Vala, J. (org.), *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora.
- GAREWAL, Gurpreet (1999). Experiences of racism in initial teacher education. *Multicultural Teaching*, 17 (2), 17-23.
- GARSIDE, Ros (1997). School improvement: Recent research findings. Margaret Maden's keynote address to the ALAOME conference. *Multicultural Teaching*, 15 (2), 7-8.

- GAY, Geneva (1995). Curriculum theory and multicultural education. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (eds.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 25-43.
- GHIGLIONE, Rodolphe et al. (1985). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIBSON, M. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an american high school*. Ithaca: Cornell University Press.
- GIDDENS, Anthony (1993). *Sociology* (2ª edição), Cambridge: Polity Press.
- GILLBORN, David (1990). «Race», ethnicity and education: Teaching and learning in multi-ethnic schools. London: Unwin Hyman.
- GILLBORN, David (1992). Citizenship, «race» and the hidden curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2 (1), 57-73.
- GILLBORN, David (1997). Natural selection? New Labour, race and educational policy. *Multicultural Teaching*, 15 (3), 5-7.
- GILLY, Michel (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.
- GIROUX, H. (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- GOULD, S. J. (1991). *O sorriso do flamingo: Reflexões sobre história natural*. Lisboa: Gradiva.
- GRANT, Carl A. e TATE, William F. (1995). Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 145-166.
- GRUGEON, Elizabeth e WOODS, Peter (1990). *Educating all. Multicultural perspectives in the primary school*. London: Routledge.
- GUAJARDO, Guadalupe (1994). Three paradigms for racial unity. *Momentum*, Abril-Maio, 23-26.
- GULLAUMIN, Colette (1995). A «diferença cultural». In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 151-153.
- GULAM, W.A. e HAPESHI, Demetris (2000). Rediscovering the lost tribes in higher education. *Multicultural Teaching*, 18 (2), 34-39.

- HALL, Janice L. (1993). What can we expect from minority students?. *Contemporary Education*, 64 (3), 180-182.
- HANNOUN, Hubert (1987). *Les ghettos de l'école*. Paris: Les Éditions ESF.
- HARTNETT, Anthony e NAISH, Michael (1987). Multicultural education: Panacea or panacea?. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 361-369.
- HASSOUN, Jacques (1995). *Le passage des étrangers*. Paris: Éditions Austral.
- HATCHER, Richard (1997). Social justice in education after the conservatives: The relevance of Barry Troyna's work. In Sikes, P. e Rizvi, F. (ed.), *Researching race and social justice in education*. Staffordshire: Trentham Books, 119-138.
- HATCHER, Richard (1997). New Labour, school improvement and racial equality. *Multicultural Teaching*, 15 (3), 8-13.
- HAYMAN, John L. (1984). *Investigación y educación* (2ª edição). Barcelona: Paidós Educador.
- HERMAN, Robin Ira (1983). Poverty, minority and exceptionality. *The Educational Forum*, Fall, 47-63.
- HORNBLÖWER, Margot (1995). No tolerance for diversity. *Time*, 146 (20), 48-49.
- HOUSSAYE, Jean (coord.) (1999). *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre.
- HUBERMAN, A. Michael e MILES, Matthew B. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HUSÉN, Torsten e OPPER, Susan (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- IRVINE, Jacqueline Jordan e YORK, Darlene Eleanor (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In Banks, J.A. e Banks, C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 484-497.
- JACKSON, G. e COSCA, Cecilia (1974). The inequality of educational opportunity in the southwest: An observational study of ethnically mixed classrooms. *American Educational Research Journal*, 11 (3), 219-229.
- JACKSON, James, KIRBY, Daria, BARNES, Lisa e SHEPARD, Linda (1995). Racismo institucional e ignorância pluralista: Uma comparação transnacional. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 246-264.
- JACKSON, S. (1992). *Autobiography: Pivot points for the study and practice of multiculturalism in teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- JACQUARD, Albert (1989). *Elogio da diferença. A genética e os homens* (2ª edição). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- JAHODA, G., THOMSON, S. S. e BHATT, S. (1972). Ethnic identity and preferences among asian immigrant children in Glasgow: A replicated study. *European Journal of Social Psychology*, 2, 19-32.
- JAHODA, G., THOMSON, S. S. e BHATT, S. (1972). Ethnic identity and preferences among asian immigrant children in Glasgow: A replicated study. *European Journal of Social Psychology*, 2, 19-32.
- JENCKS, Christopher (1979). *L'inégalité – influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris: P.U.F.
- JESUÍNO, J. C. (1994). *Psicologia*. Lisboa: Editora Difusão Cultural.
- JETTEN, Jolanda, SPEARS, Russell e MANSTEAD, Antony S. R. (1999). Group distinctiveness and intergroup discrimination. In Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (eds.), *Social identity*. Oxford: Blackwell Publishers, 107-126.
- JONES, Russell (1999). *Teaching Racism - or Tackling it? Multicultural stories from white beginning teachers*. Staffordshire: Trentham Books.
- JORDÁN SIERRA, José Antonio (1992). Educación multicultural. Conceptos y problemática. In Feroso, P. (ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, 15-34.
- JORDÁN, José Antonio (1994). *La Escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- JUSSIM, Lee, ECCLES, Jacquelynne e MADON, Stephanie (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In Zanna, M. P. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 28). New York: Academic Press, 281-388.
- KAILIN, Julie (1994). Anti-racist staff development for teachers: Considerations of race, class, and gender. *Teaching & Teacher Education*, 10 (2), 169-184.
- KATZ, D. e BRALY, K. (1933). Social stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- KELLY, Elinor (1991). Pupils, racial groups and behaviour in school. In Kelly, E. e Cohn, T., *Racism in schools – New research evidence* (3ª edição). Stoke-on-Trent: Trentham Books, 5-28.
- KELLY, Elinor e COHN, Tessa (1991). *Racism in schools – New research evidence* (3ª edição). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- KHOI, Le Thanh (1987). Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons inter-culturelles. *Revue Française de Pédagogie*, 80, 57-68.

- KING, J. e LADSON-BILLINGS, G. (1990). The teacher education challenge in elite university settings: Developing critical perspectives for teaching in a democratic and multicultural society. *European Journal of Intercultural Studies*, 1, 15-30.
- KLINEBERG, O. (1968). Prejudice. I. The concept. In *International encyclopedia of the social sciences* (vol. 12). New York: Macmillan and The Free Press.
- KNAPP, M. S. *et al.* (1990). New directions for educating the children of poverty. *Educational Leadership*, September, 4-8.
- KRAGH, Gitte (1995). Education for democracy, social justice, respect for human rights and global responsibility: A psychological perspective. In Osler, A. *et al.* (eds.), *Teaching for citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books, 41-45.
- LADSON-BILLINGS, Gloria (1995). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 747-759.
- LAPEYRONNIE, Didier (1995). Pode existir uma política anti-racista?. In Wiewiorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 301-307.
- LAUWE, Paul Henry Chombart de (1987). Socialisation, culture et transformations sociales. *Les Amis de Sèvres*, 125, 41-50.
- LEACH, Edmund (1985). Cultura/Culturas. *Enciclopédia Einaudi* (vol. 5). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 102-135.
- LEACH, Edmund (1985). Natureza / Cultura. In *Enciclopédia Einaudi* (vol.5). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 67-101.
- LEICESTER, Mal (1998). Critical multiculturalism in the mature university. *Multicultural Teaching*, 17 (1), 35-41.
- LEITE, Carlinda e PACHECO, Natércia (1995). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. In Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da educação: investigação/acção* (vol. I), 589-596.
- LEZOTTE, Lawrence W. e BANCROFT, A. (1985). School improvement based on effective schools research: A promising approach for economically disadvantaged and minority students. *Journal of Negro Education*, 54 (3), 301-312.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (org.) (1989). *Seminarios europeos sobre formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (org.) (1992). *Seminarios europeos: La escolarización de los niños gitanos e itinerantes – Investigación-acción y coordinación*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

LIJPHART, Arend (1994). Ethnic conflict in the West. In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 258-261.

LIMA, Maria Luísa Pedroso de (1993). Atitudes. In Vala, J. e Monteiro, M. B. (coord.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 167-199.

LIPIANSKY, Edmond Marc (1998). Comment se forme l'identité des groupes. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 143-150.

LIPIANSKY, Edmond Marc (1998). L'identité personnelle. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 21-29.

LUCAS, Tamara, HENZE, Rosemary e DONATO, Ruben (1990). Promoting the success of latino language – Minority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review*, 60 (3), 315-340.

LUQUE LOZANO, Alfonso, MOLINA BERNÁLDEZ, Ángela M. e NAVARRO HIDALGO, Juan José (2000). *Educación la tolerancia (Una propuesta de trabajo)*. Sevilla: Díada Editora.

LYNCH, James (1984). *The multicultural curriculum* (2ª edição). London: Batsford Academic and Educational.

MAJORS, Richard, GILLBORN, David e SEWELL, Tony (1998). The exclusion of Black children: Implications for a racialised perspective. *Multicultural Teaching*, 16 (3), 35-37.

M'BOKOLO, Elikia (1998). Les ethnies existent-elles? In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 321-328.

MAHER, Vanessa (org.) (1994). *Questioni di etnicità*. Torino: Rosenberg e Sellier.

MARMOZ, Louis (2001). La recherche interculturelle: exploitation, pédagogie ou coopération?. In Marmoz, L. e Derrij, M. (coord.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 41-63.

MARMOZ, Louis; DERRIJ, Mohamed (coord.) (2001). *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

MARQUES, João Filipe (1995). O estilhaçar do espelho. Da raça enquanto princípio de compreensão sociológica do racismo. *Ethnologia*, 3-4, 39-57.

MARQUES, Leonel Garcia (1993). O inferno são os outros: O estudo da influência social. In Vala, J. e Monteiro, M. B. (coord.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 201-257.

- MARQUES, Leonel Garcia e OLIVEIRA, José Manuel Palma (1988). National identities and levels of categorization: Self-stereotypes, attitudes and perception of other nationalities. *In* Canter, D. *et al.* (eds.), *Environmental social psychology*. London: Kluwer Academic Publishers, 312-319.
- MARQUES, Ramiro (1988). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- MARX, Gary (1995). A jaula de ferro da cultura. Reflexões sobre o problema complexo da raça, do racismo e dos «mass media». *In* Wiewiorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 62-79.
- MAUVIEL, Maurice (1982). Le multiculturalisme: aspects historiques et conceptuels. *Révue Française de Pédagogie*, 61, 61-72.
- McCONAHAY, J.B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. *In* Dovidio, J. F. e Gaertner, S. L. (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando: Academic Press.
- MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin e SHIELDS, Patrick M. (1987). Involving low-income parents in the schools: A role for policy? *Phi Delta Kappan*, 69 (2), 156-160.
- MEERTENS, Roel e PETTIGREW, Thomas F. (1999). Será o racismo subtil mesmo racismo? *In* Vala, J. (org.), *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora, 11-29.
- MEHRA, Harish (1998). The permanent exclusion of asian pupils in secondary schools in Central Birmingham. *Multicultural Teaching*, 17 (1), 42-48.
- MELMAN, Charles (1995). Qual é o lugar da xenofobia na economia psíquica?. *In* Wiewiorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 148-150.
- MLALARET, Gaston (2001). La multiculturalité et l'éducation au XXI^e siècle. *In* Marmoz, L. e Derrij, M. (coord.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 249-275.
- MILZA, Pierre (1998). Les mécanismes de l'intégration. *In* Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 273-277.
- MISERANDINO, Anthony (1994). *Leaders for tomorrow – today: Confronting prejudice in schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA., Abril 4-8.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne (1994). Représentation. *In* Champy, P. e Étévé, C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Éditions Nathan, 868-872.

- MONTEITH, Margo J. (1993). Self-regulation of prejudice responses: Implications for progress in prejudice reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 469-485.
- MOORE, Thomas L. e REEVES-KAZELSKIS, Carolyn (1992). *Effects of formal instruction on preservice teachers: Beliefs about multicultural education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN, November 10-13.
- MORIN, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Éditions du Seuil.
- MOSCOVICI, Serge e PÉREZ, Juan Antonio (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das majorias: O caso dos ciganos em Espanha. In Vala, J. (org.), *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora, 103-119.
- MOUGNIOTTE, Alain (2001). L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence. In Marmoz, L. e Derrij, M. (dir.), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 33-40.
- MUCHIELLI, Roger (1974). *L'analyse de contenu: Des documents et des communications*. Paris: Librairies Techniques, Entreprise Moderne d'Édition et Éditions ESF.
- MULLARD, C. (1985). *The social dynamic of migrant groups: From progressive to transformative policy in education*. Paper presented at the OECD Conference on Educational Policies and The Minority Social Group, Paris.
- MUÑOZ, Marie-Claude (1985). De l'intolérance à l'interculturel: quelles stratégies à l'école?. *Cahiers Pédagogiques*, 42 (232), 9-26.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (1997). *Educación intercultural: Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- NAIRN, Tom (1994). The maladies of development. In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 70-76.
- NAIRU, Tom (1994). The maladies of development. In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 70-76.
- NEMETH, Charlan J. e WACHTLER, Joel (1983). Creative problem solving as a result of majority vs minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 13, 45-55.
- NETO, Félix (1997). *Estudos de psicologia intercultural: nós e os outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e J.N.I.C.T.
- NEVES, Maria-Helena (1976). Migrations et confrontations culturelles. In *Bulletin d'Information Internationale*. Paris: Ligue Internationale de l'Enseignement de l'Éducation et de la Culture Populaire, 48, 8-10.

- NIETO, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- OGBU, J. U. (1985). Anthropology of education. In *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press, 276-298.
- OLIVEIRA, José H. Barros de (1992). *Professores e alunos Pigmaliões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- OLNECK, Michael R. (1995). Immigrants and education. In Banks, J. A. e Banks, C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 310-327.
- OLSON, J. M., ROESE, N. J. e ZANNA, M. P. (1996). Expectancies. In Higgins E. T. e Kruglanski A. W. (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: The Guilford Press, 211-238.
- ORDEN, Arturo de la (1992). Diversidade cultural y educación. In Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida* (vol. I), 9-12.
- OSLER, Audrey, RATHENOW, Hanns-Fred e STARKEY, Hugh (eds.) (1995). *Teaching for citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books.
- PADILLA, Amado M. e LINDHOLM, Kathryn J. (1995). Quantitative educational research with ethnic minorities. In Banks J. A. e Banks C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 97-113.
- PAES, Isabel Maria (1992). As crianças da Quinta da Serra de Baixo. In *A comunidade africana em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, 49-63.
- Parlamento Europeu: Resolução sobre a situação dos ciganos na Comunidade (1995), trad. de Elisa Maria Lopes Costa. *CIOE*, 5, 23-25.
- PAYET, Jean-Paul (1999). L'école et la question de la discrimination. *Mouvements*, 4, 9-13.
- PERALVA, Angelina (1995). O racismo e a cidade. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 238-245.
- PERES, Américo Nunes (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições / Jornal A Página.
- PERESTRELO, Maria de Fátima de (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PÉREZ-CAMPANERO, María Paz (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

- PESTANA, Maria Helena e Gageiro, João Nunes (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- PETTIGREW, T. F. e MEERTENS, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- PETTIGREW, Thomas; MEERTENS, R.W. (1995). O racismo velado: Dimensões e medida. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 111-128.
- PIERROT, Alain (1999). Intégration. In Houssaye, J. (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre, 276-290.
- POLIAKOV, Léon (1995). O anti-semitismo é um racismo?. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 84-86.
- POSTIC, Marcel (1984). *A Relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PRUYN, Marc (1994). Becoming subjects through critical practice: How students in one elementary classroom critically read and wrote their world. *International Journal of Educational Reform*, 3 (1), 37-50.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RASEKOALA, Elizabeth (1997). Ethnic minorities and achievement: The fog clears. Part I (pré – 16 compulsory education). *Multicultural Teaching*, 15 (2), 23-29.
- RATHENOW, Hanns-Fred e WEBER, Norbert H. (1995). Education for peace, justice and human rights in the context of teacher training: Some methodological reflections. In Osler, A. et al., *Teaching for citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books, 57-71.
- REA, Andrea (1998). Le racisme européen ou la fabrication du «sous-blanc». In Rea, A. (dir.), *Immigration et racisme en Europe*. Bruxelles: Éditions Complexe, 167-201.
- REA, Andrea (dir.) (1998). *Immigration et racisme en Europe*. Bruxelles: Éditions Complexe.
- RENAN, Ernest (1994). Qu'est-ce qu'une nation? In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford – New York: Oxford University Press, 17-18.
- REX, J. (1969). Race as a social category. *Journal of Biosocial Science*, Suppl. 1, 145-152.
- REX, John (1997). Multiculturalism and antiracism reconsidered. In Sikes, P. e Rizvi, F. (eds.), *Researching race and social justice in education: Essays in honour of Barry Troyna*. Staffordshire: Trentham Books, 109-117.

- REY, Micheline (1986). *Training teachers in intercultural education? The work of the Council for Co-operation (1977-83)*. Strasbourg: Council of Europe.
- REY, Micheline (1992). La escuela y la migración en Europa: Complejidad y perspectivas. In Siguan, M. (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona e Editorial Horsori, 13-24.
- RICHARDSON Robin (2000). Folding and unfolding – some stories of our times. *Multicultural Teaching*, 18 (2), 12-17.
- RICHARDSON, Robin e WOOD, Angela (1999). *Inclusive schools, inclusive society: Race and identity on the agenda*. Staffordshire: Trentham Books.
- RICHARDSON, Robin (1998). Inclusive societies, inclusive schools – the terms of debate and action. *Multicultural Teaching*, 16 (2), 23-29.
- RICHMOND, Anthony H. (1994). Ethnic nationalism and post-industrialism. In J. Hutchinson e A. D. Smith (Eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 289-300.
- RIDEL, Luc (2001). La part de l'institutionnel dans la construction identitaire. In Marmoz, L. e Derrij, M. (coord.), *L'interculturel en questions: L'autre, la culture et l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 23-32.
- RIZVI, Fazal (1993). Critical introduction: Researching racism and education. In Troyna, B., *Racism and education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1-17.
- RODRIGUES, António (1995). Raça – etnicidade – integração – assimilação. *Ethnologia*, 3-4, 59-66.
- ROSENTHAL, R.; FODE, K.L. (1963). Psychology of the scientist: V. Three experiments in experimenter bias. *Psychological Reports*, 12, 491-511.
- ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore F. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ROTTER, Julian (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- ROUX, Johann Le (2000). The concept of «ubuntu»: Africa's most important contribution to multicultural education?. *Multicultural Teaching*, 18 (2), 43-46.
- ROUX, Johann Le (2001). Effective teacher training for multicultural teaching. *Multicultural Teaching*, 19 (2), 18-22 e 32.
- ROUX, Johann Le (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13 (1), 37-48.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.) (1998). *L'identité: L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.

SAIFULLAH-KHAN, Verity (1984). Educación intercultural y perspectivas comunitarias. In Husén, T. e Opper, S., *Educación multicultural y multilingue*. Madrid: Narcea, 101-117.

SAINT-MAURICE, Ana de (1997). *Identidades reconstruídas: caboverdeanos em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

SALES, Auxiliadora e GARCÍA, Rafaela (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

SALOMON, Délcio Vieira (1978). *Como fazer uma monografia: Elementos de metodologia de trabalho científico* (6ª edição). Belo Horizonte: Interlivros.

SAMPAIO, Daniel (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

SCHLESINGER, Philip (1994). Europeanness: A new cultural battlefield?. In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 316-325.

SCHWEISGUTH, Étienne (1995). Racismo e sistema de valores. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 129-136.

SEARS, David O., PEPLAN, Leticia Anne, FREEDMAN, Jonathan L. e TAYLOR, Shelley E. (1988). Prejudice. In *Social psychology* (6ª edição). New Jersey: Prentice-Hall, 411-441.

SECORD, P. F., BEVAN, W. e KATZ, B. (1956). The negro stereotype and perceptual accentuation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 78-83.

SENGHOR, Léopold Sédar (1975). *Lusitanidade e negritude*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Instituto de Altos Estudos.

SEWELL, Tony (2000). Beyond institutional racism: Tackling the real problems of Black underachievement. *Multicultural Teaching*, 18 (2), 27-33.

SHERIF, M. (1967). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.

SHERWOOD, Marika (1998). Sins of omission and commission: History in english schools and struggles for change. *Multicultural Teaching*, 16 (2), 14-22.

SHORT, Geoffrey (1992). Responding to racism in prospective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 18 (2), 173-183.

SHOWUNMI, Victoria (1995). «Surely you're imagining things»: Black students' experience. In Showunmi, V. e Constantine-Simms, D. (eds.), *Teachers for the future*. Staffordshire: Trentham Books, 71-85.

SHOWUNMI, Victoria e CONSTANTINE-SIMMS, Delroy (eds.) (1995). *Teachers for the Future*. Staffordshire: Trentham Books.

SHULMAN, Judith (1992). *Tender feelings, hidden thoughts: Confronting bias, innocence, and racism through case discussions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, Calif.: Far West Lab., for Educational Research and Development, April 20-24.

SIBONY, Daniel (1995). Instituição e racismo. In: Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 143-147.

SIBONY, Daniel (1995). Instituição e racismo. In: Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 143-147.

SIGUAN, Miquel (coord.) (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona e Editorial Horsori.

SIKES, Pat; RIZVI, Fazal (eds.) (1997). *Researching race and social justice in education: Essays in honour of Barry Troyna*. Staffordshire: Trentham Books.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da (1991). *Contributos para uma análise de necessidades educativas de crianças pertencentes a minorias étnicas e desfavorecidas* (dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da (1992). Minorias e suas necessidades educativas: Estudo de um grupo de alunos em Portugal. In: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida* (vol. III). Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía, 1049-1055.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da (1995). A Escola: Como a vêem os actores pertencentes a minorias étnicas. In: *A escola. Um objecto de estudo*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 811-818.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da (2000). *A segunda geração de emigrantes portugueses em França: Testemunhos de um grupo de alunos no seu retorno às origens*. Comunicação apresentada no V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SILVA, Maria João Almeida da (2001). *Da diversidade de formação à formação para a diversidade: análise de casos de formação contínua* (dissertação de mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

SIMÕES, Alzira (1996). Pensar, sentir e viver a igualdade na diversidade. Incursão bibliográfica sobre o racismo e xenofobia. *Ethnologia* (1995), 3-4, 89-101.

SIMÕES, António e CORREIA, Luís Miranda (1992). *Educação bilingue: Perspectivas linguísticas e avaliação*. Lisboa: Flux – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SIMÕES, António; CORREIA, Luís Miranda (1992). *Educação bilingue: Perspectivas educacionais*. Lisboa: PLUX, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SIMON, Patrick *et al.* (1999). Le modèle français de discrimination: un nouveau défi pour l'antiracisme. *Mouvements*, 4, 5-8.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (1990). Positive discrimination: The under-achievement of initial teacher education. *Multicultural Teaching*, 8 (2), 14-19.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (1993). Reproduction or reconstruction? Towards equality in teacher education: An introduction. In Siraj-Blatchford, I. (ed.), *«Race», gender and the education of teachers*. Buckingham: Open University Press, 3-9.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (ed.) (1993). *«Race», gender and the education of teachers*. Buckingham: Open University Press.

SIROTA, Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: P.U.F.

SLAVIN, Robert E. (1995). Cooperative learning and intergroup relations. In Banks, J.A. e Banks C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 628-634.

SLEETER Christine E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 94-106.

SLEETER, Christine E. (1992). *Keepers of the american dream: A study of staff development and multicultural education*. Washington, D.C.: The Falmer Press.

SLEETER, Christine E. (1995). An analysis of the critiques of multicultural education. In Banks J. A. e Banks, C. A. M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 81-94.

SLEETER, Christine E. e GRANT, Carl A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 421-444.

SMITH, Heather J., SPEARS, Russell e HAMSTRA, Intse J. (1999). Social identity and the context of relative deprivation. In Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (eds.), *Social identity*. Oxford: Blackwell Publishers, 205-229.

SOLLIS, Anita (1996). The «underachieving» african-caribbean boy. *Multicultural Teaching*, 14 (2), 32-36.

SOUSA, Joana Campos de (2000). *Vivência da multiculturalidade numa escola urbana: representações sociais dos alunos - um estudo etnográfico* (dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

SOUTA, Luís et al. (1995). Género, multiculturalidade, cidadania: Problematização para a educação no mundo de hoje. In *Novos caminhos para a cidadania na Europa e os valores da igualdade: Género, multiculturalidade e direitos humanos*. Setúbal: CIOE-ESE, 11-29.

SOUTA, Luís e MATOS, Emiltina (1995). Racismo: O eterno retorno?. *CIOE* 5, 6-8.

SPEARS, Russell, DOOSJE, Bertjan e ELLEMERS, Naomi (1999). Commitment and the context of social perception. In Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (eds.), *Social identity*. Oxford: Blackwell Publishers, 59-83.

STALIN, Joseph (1994). The Nation. In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 18-21.

STEPHAN, W. G. e STEPHAN, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In Miller, N. e Brewer, M. B. (eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation*. London: Academic Press.

STOER, Stephen (1995). A produção de conhecimento sobre culturas no âmbito de um projecto de investigação e acção. In Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da educação: Investigação e acção* (vol. I), 571-576.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOVER, Del (1991). Racism redux. *The Executive Educator*, December, 35-36.

SWANN Report (1985). *Education for all*, HMSO.

TAGUIEFF, Pierre-André (1995). O anti-racismo em crise: Elementos de uma crítica reformista. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 308-344.

TAJFEL, Henri (1982). *Grupos humanos e categorias sociais - I*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAJFEL, Henri (1983). *Grupos humanos e categorias sociais - II*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAP, Pierre (1998). Marquer sa différence. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 65-68.

TAVARES, Manuel Viegas (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

TEILLET ROLDÁN, Eduardo (2000). *Raza, identidad y ética*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

TERRAIL, Jean-Pierre (1990). *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?*. Paris: P.U.F.

THEODORSON, G. A. e THEODORSON, A. G. (1969). *A modern dictionary of sociology*. New York: Barnes and Noble.

THOMAS, W.I. e ZNANIECKI, F. (1918-1958). *The polish peasant in Europe and America*. New York: Dover.

THORNE, Sue (1995). Children's rights and the listening school: An approach to counter bullying among primary school pupils. In Osler, A. et al. (eds.), *Teaching for citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books, 169-180.

THORNTON, Stephen (1995). Cultural rights, multiculturalism and cultural relativism. In Osler, A. et al. (eds.), *Teaching for citizenship in Europe*. Staffordshire: Trentham Books, 23-34.

THUAL, François (1998). Les conflits identitaires. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 329-336.

TODD, Emmanuel (1994). *Le destin des immigrés*. Paris: Éditions du Seuil.

TORRES, Carlos Alberto (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: Dilema da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Editora Vozes.

TOURAINÉ, Alain (1995). O racismo hoje. In Wieviorka, M. (dir.), *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 25-43.

TRIANDIS, H.C. (1977). *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

TROYNA, Barry (1993). *Racism and education*. Buckingham: Open University Press.

TRUEBA, H., JACOBS, L. e KIRTON, E. (1990). *Cultural conflict and adaptation: The case of hmong children in american society*. New York: Falmer Press.

TSCHOUMY, Jacques-André (1995). Subida em força de uma Europa das cidadanias compostas. In *Novos caminhos para a cidadania na Europa e os valores da igualdade: Género, multiculturalidade e direitos humanos*. Setúbal: CIOE-ESE, 31-39.

TUCKMAN, Bruce W. (1978). *Conducting educational research* (2ª edição). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TURNER, John C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (eds.), *Social identity*. Oxford: Blackwell Publishers, 6-34.

UNRUG, Marie-Christine d' (s/d). *Analyse de contenu*. Paris: Éditions Universitaires.

VALA, Jorge (org.) (1999). *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora.

VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedicta (coords.) (1993). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, Jorge, BRITO, Rodrigo e LOPES, Diniz (1999). *Expressões dos racismos em Portugal: Perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

VALA, Jorge; LOPES, Diniz e BRITO, Rodrigo (1999). A construção social da diferença: Racialização e etnicização das minorias. In Vala, J. (org.), *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora, 145-167.

VANCE, Mike (1997). Changing expectations: Working with disaffected african-caribbean boys. *Multicultural Teaching*, 15 (2), 30-32 e 43.

VANCE, Mike (2000). Key issues for education – one year on. *Multicultural Teaching*, 18 (2), 21-24.

VASQUEZ, Ana (1982). Temps social / temps culturel. *Enfance*, 5, 335-350.

VASQUEZ, Ana; RICHARD, Gabriela (1980). Problèmes d'adaptation en France des enfants des réfugiés du Cône Sud de l'Amérique Sud. *Les Sciences de l'Éducation*, 1, 87-123.

VASQUEZ, Ana e PROUX, Michelle B. (1984). 'La maîtresse dit que je suis lent': Représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés. *Revue Internationale de Pédagogie*, 30, 155-170.

VASQUEZ, James A. (1988). Contexts of learning for minority students. *The Educational Forum*, 52 (3), 243-253.

VAVRUS, Michael (2001). Deconstructing the multicultural animus held by monoculturalists. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 70-77.

VERMA, Gattendra K. (1984). Educación multicultural: Problemas de la investigación. In Husén, T. e Oppen, S., *Educación multicultural y multilingue*. Madrid: Narcea, 134-145.

VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades – professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

VIEIRA, Ricardo (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 12, 123-162.

VIELER-PORTER, Chris (1997). The issue of exclusions and managing children's behaviour. A key note address to the ALAOME conference by David Moore HMI, Ofsted. *Multicultural Teaching*, 15 (2), 9-11.

VINCENT, Guy (1999). Temps scolaire. In Houssaye, J. (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre, 565-574.

VREEDE, Erik de (1990). What are we talking about? Plural education and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 13 (3), 129-140.

VREEDE, Erik de (1995). Os valores da igualdade e a educação pluralista. In *Novos caminhos para a cidadania na Europa e os valores da igualdade: Género, multiculturalidade e direitos humanos*. Setúbal: CIOE-ESE, 41-49.

WEBER, Max (1994). The Nation. In Hutchinson, J. e Smith, A. D. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 21-25.

WIEVIORKA, Michel (1998). Multiculturalisme et démocratie. In Ruano-Borbalan, J.-C. (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 259-261.

WIEVIORKA, Michel (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta?. *Educação, Sociedade & Cultura*, 12, 7-46.

WIEVIORKA, Michel (dir.) (1995). *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.

WIGBOLDUS, Daniel, SPEARS, Russell e SEMIN, Gun (1999). Categorization, content and the context of communicative behaviour. In Ellemers, N., Spears, R. e Doosje, B. (Coords.), *Social identity*. Oxford: Blackwell Publishers, 147-163.

WILKERSON, Doxey A. (1964). Prevailing and needed emphases in research on the education of disadvantaged children and youth. *The Journal of Negro Education*, 33 (3), 346-357.

WILLIAMS, J. (1985). Redefining institutional racism. *Ethnic and Racial Studies*, 8, 323-348.

WILSON, A.B. (1963). Social stratification and academic achievement. In Passow, A. H. (ed.), *Education in depressed areas*. New York: Columbia University, 217-235.

WINITZKY, Nancy (1994). Multicultural and mainstreamed classrooms. In Arends, Richard I. (ed.), *Learning to teach* (3ª edição). New York: McGraw-Hill, 133-170.



WINITZKY, Nancy (1995). Salas de aula multiculturais e de ensino integrado. In Arends, Richard I. (ed.), *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 140-183.

WOODS, Peter (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

WOODWARD, Kath (ed.) (2000). *Questioning identity: Gender, class, nation*. London: The Open University and Routledge.

WRIGHT, Cecile (1991). *Early years anti-racist practice legislation and research*. London: Early Years Trainers Anti-Racist Network.

YEO, Frederick L. (1997). *Inner-city schools, multiculturalism, and teacher education*. New York e London: Garland Publishing.

YONKE, Jean Mullin (1991). *Sensitizing Students to the dynamics of race and class*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Boston, MA, March 21-23.

ZABALZA, Miguel A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZEICHNER, Kenneth M. (1991). *Teacher education for social responsibility: The conception of teaching expertise underlying elementary teacher education at the University of Wisconsin, Madison*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). Formar os futuros professores para a diversidade cultural. In *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa-Professores, 3, 73-112.

ZIMMERMANN, D. (1978). Un langage non-verbal de classe: Les processus d'attraction – répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue Française de Pédagogie*, 44, 46-70.

Outros documentos:

Bases de dados:

Base de dados entreculturas (1993). Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Base de dados entreculturas (1995). Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Obras diversas:

COSTA, Maria José; TRAÇA, Maria Emília (1997). *Na companhia das letras – 6º ano*. (1ª ed.), Porto: Porto Editora.

A comunidade africana em Portugal (1992). Lisboa: Edições Colibri.

A place for every child. *The Advocate*, Long Island City, N.Y., Winter 1993 – Spring 1994.

Dossier: L'école métisse (1985). *Cahiers Pédagogiques*, 42 (232), 9-26.

Educação intercultural: Hipóteses de formação para a difusão de uma cultura anti-racista – formação de professores (1999). S/l: SOS Racismo.

Educar desde el interculturalismo (1995). Salamanca: Amarú Ediciones.

Equity and Choice, 6 (1) 1989.

Escola e Sociedade Multicultural (1993). Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Ethnologia (1996), 3-4, 1995. Lisboa: Edições Cosmos e Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

La educación encierra un tesoro (1996). Madrid: Santillana e Ediciones UNESCO.

La Escolarización de los niños gitanos e-itinerantes: Investigación-acción y coordinación (1992). Madrid: Editorial Presencia Gitana.

Mouvements (1999), 5.

Racismo. A ameaça que espreita (1995). *OIKOS*, (ano V), 27.

Tolerância: Limiar da paz (1995). Lisboa: Ministério da Educação e Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Periódicos de divulgação comum

Jornal Público, 16/10/1995.

Le Monde de l'Éducation (2000), 286, 14-21.

NATHAN (1996). Freud ressemblait un peu à un guérisseur africain. In *Journal Le Monde*, Mardi 22 Octobre.