

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Educação - Variante Administração Escolar  
**Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre**

## **ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS**

**Um estudo no 1º ciclo do Ensino Básico**



160 754

**Maria Rosete Monginho Martins Rodrigues da Silva**

**Orientadora: Prof.ª. Doutora Maria Madalena Melo**

2007

## AGRADECIMENTOS

Para ser possível concluir um trabalho como aquele que me propus fazer, temos sempre que contar com o auxílio de amigos e colegas. Por isso, chegado ao fim, gostaria de agradecer a todos que com a sua colaboração permitiram a sua elaboração.

Agradecer a colaboração e ajuda da minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Doutora Madalena Melo, pelo tempo e trabalho que teve comigo.

Agradecer à fundação Eugénio de Almeida pela bolsa atribuída.

E finalmente, o meu grande obrigado, ao meu marido e filhos pois sem a sua força e incentivo nunca teria conseguido.

Obrigado.

## RESUMO

### **Escola e Diversidade Cultural dos alunos**

Portugal não foi excepção à globalização do mundo e hoje é procurado por povos de toda a parte. A diferença cultural destes povos/minorias reflecte-se nas escolas a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No enquadramento teórico de vários autores sobre educação inter/multicultural para as minorias, abordámos questões sobre a “Sociedade Inter/Multicultural, Escola Multicultural”, a “Educação Multicultural”, e a “Autonomia da escola e gestão do Currículo”. Focalizámos o estudo na “Escola e Minorias étnicas”, na relação da escola com, “estereótipos, preconceitos e atitudes” na sua inter acção com a comunidade e estudámos o caso concreto da escola e a etnia cigana.

No estudo empírico, através de um questionário, recolhemos a opinião dos docentes de seis concelhos do distrito de Évora de Escolas do 1.º CEB, sobre as “Práticas Educativas Desejáveis” e “Existentes” nas escolas em relação a estes alunos.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que as práticas educativas existentes não respeitam totalmente a cultura dos alunos de minorias/ciganos mas que existe uma sensibilização para práticas educativas que transformem a escola numa escola multicultural.

## ***ABSTRACT***

### **School and Student's Cultural Diversity**

Portugal was not exception to the world's globalization and today is looked by peoples (ethnic minorities) of all different places. The cultural difference of these peoples/minorities reflects in the schools since 1.st degree (1.º Ciclo do Ensino Básico).

In the theoretical part of several authors on inter/multicultural education for the minorities, we approached questions on the "Inter/Multicultural Society, "Multicultural School", "School and multicultural education", the "School's autonomy, curriculum management and multicultural education". We focused the study on the "gypsies" (ethnic minority) approaching questions of "Minority ethnic and school" and "School, Preconceptions and Stereotypes".

In the empirical study, through a questionnaire, we collected the opinion of the professors of 1.st degree, from six councils (concelhos) of Évora's district, on "Desirable Educative Practice" and "the Existing ones" in the schools in relation to these pupils.

The gotten results take us to conclude that the existing educative practice do not totally respect the culture of the pupils of minorities/gypsies but that exists a sensibilization for educative practice that transform the school into a multicultural school.

## **ÍNDICE GERAL**

Introdução Geral .....	1
I PARTE – Enquadramento Teórico.....	
Capítulo 1. Escola e Multiculturalidade .....	18
1.1. Introdução .....	18
1.2. Sociedade Inter/Multicultural, Escola Multicultural .....	19
1.3. Escola e educação Multicultural .....	36
1.4. Autonomia da escola, gestão do currículo e educação multicultural .....	58
Capítulo 2. Escola e minorias étnicas .....	76
2.1. Introdução .....	76
2.2. Escola e minorias étnicas: estereótipos, preconceitos e atitudes .....	77
2.3. Escola, minorias étnicas e comunidade .....	86
2.4. Escola e minorias étnicas: o caso especial da etnia cigana .....	96
II PARTE – Estudo Empírico	
1. Introdução .....	109
2. Objectivos do estudo e questões de investigação .....	111
3. Metodologia .....	113
3.1. Estudo Piloto .....	113
3.2. Entrevista exploratória .....	114
3.3. Versão provisória do questionário .....	118
3.4. Versão definitiva do questionário .....	120
3.5. População e Amostra .....	125
3.6. Procedimentos.....	126
4. Apresentação e análise dos resultados .....	128
4.1. Questionários distribuídos e respondidos .....	128
4.2. Dados sócio-demográficos dos respondentes .....	129
4.3. Minorias étnicas nas escolas em estudo .....	135
4.4. Função na escola .....	137
4.5. As práticas Educativas em geral .....	139
4.6. Os alunos ciganos .....	145
4.7. Os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos .....	149
4.8. Práticas Educativas Desejáveis .....	152
4.9. Práticas Educativas Existentes .....	158
5. Discussão dos Resultados .....	169
Conclusões Gerais .....	181
Referências bibliográficas .....	191
ANEXOS .....	208

## ÍNDICE DE QUADROS

**ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS**  
**Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Quadro n.º 1	Professor monocultural e inter-multicultural .....	42
Quadro n.º 2	Esquema de trabalho de projecto da Escola EB1 n.º 44 de Lisboa .....	57
Quadro n.º 3	Esquema comparativo: paradigmas de inovação curricular, modelos de escola e papel de professor .....	72
Quadro n.º 4	Relação entre os questionários distribuídos e os questionários recolhidos .....	129
Quadro n.º 5	Sexo dos respondentes .....	130
Quadro n.º 6	Idade dos respondentes .....	130
Quadro n.º 7	Anos de serviço dos respondentes .....	131
Quadro n.º 8	Ano de conclusão do curso dos respondentes .....	132
Quadro n.º 9	Habilitações académicas dos respondentes .....	133
Quadro n.º 10	Situação profissional dos respondentes .....	133
Quadro n.º 11	Já leccionou numa escola com minorias étnicas .....	134
Quadro n.º 12	Leccionação de minorias étnicas (tipos) .....	135
Quadro n.º 13	Anos de leccionação de minorias étnicas .....	135
Quadro n.º 14	Actualmente na sua escola existem crianças de minorias étnicas .....	136
Quadro n.º 15	Actualmente na sua turma existem crianças de minorias étnicas .....	136
Quadro n.º 16	Minorias em presença na turma .....	137
Quadro n.º 17	Função na escola dos respondentes .....	138
Quadro n.º 18	Cargos executivos e pedagógicos dos respondentes .....	138
Quadro n.º 19	Professor dos apoios educativos na sala de aula dos respondentes .....	139
Quadro n.º 20	Práticas educativas da escola, em geral, relativamente às minorias .....	139
Quadro n.º 21	Valores de média, moda e mediana das opiniões dos respondentes sobre a prática educativa da escola relativamente às minorias .....	142
Quadro n.º 22	Opinião dos respondentes sobre as características dos alunos ciganos....	145
Quadro n.º 23	Valores de média, moda, mediana das opiniões dos respondentes sobre as características dos alunos ciganos .....	146
Quadro n.º 24	Valores em percentagem da opinião dos respondentes sobre as explicações dos eventuais problemas manifestados por alunos ciganos .....	149
Quadro n.º 25	Valores de Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão das opiniões dos respondentes relativo aos eventuais problemas manifestados por alunos ciganos .....	151
Quadro n.º 26	Valores em percentagem da opinião dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis, relativamente aos alunos ciganos, em geral .....	153



**ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS**  
**Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Quadro n.º 27</b>	<b>Valores de Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis, relativamente aos alunos ciganos, em geral .....</b>	<b>155</b>
<b>Quadro n.º 28</b>	<b>Valores em percentagem das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos, em geral .....</b>	<b>158</b>
<b>Quadro n.º 29</b>	<b>Valores de Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos, em geral .....</b>	<b>161</b>
<b>Quadro n.º 30</b>	<b>Valores comparativos das médias das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis e existentes, relativamente aos alunos ciganos, em geral .....</b>	<b>164</b>
<b>Quadro n.º 31</b>	<b>Valores comparativos das médias das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis e existentes, relativamente aos professores com e sem alunos ciganos na turma .....</b>	<b>166</b>

## **INTRODUÇÃO GERAL**

## INTRODUÇÃO GERAL

O Mundo deste início do séc. XXI está em rápida mutação e inovação. Vivemos hoje numa sociedade de informação cada vez mais complexa em que a comunicação de massas e a *internet* assumem um papel activo na construção e formação dos nossos cidadãos, sobretudo dos mais jovens, criando novas formas de pensar, de sentir, de se relacionarem e de viver.

As fronteiras alteram-se e deixam de ser barreiras entre os povos fazendo com que as sociedades sejam “invadidas”, trazendo-lhes novas culturas, novas línguas, etnias e religiões.

A globalização do mundo e das sociedades fez com que os povos se cruzem, se interliguem, se formem sociedades cada vez mais multiculturais, mais plurais e diversas, onde os filhos das segundas e terceiras gerações de famílias imigrantes cruzam as suas raízes culturais com a gestão da diversidade cultural da sociedade que os acolhe.

A sociedade absorve e organiza-se acolhendo essas mutações, sofrendo ela também rápidas mudanças sociais, culturais, económicas e políticas, originando por vezes que as ideias e os valores também sofram alterações, pois onde o pluralismo e a diversidade são cada vez mais evidentes, o individualismo e a competição estão na ordem do dia e são estimulados, a fraternidade, a solidariedade e o cooperativismo são cada vez mais palavras

sem significado e sentido prático, originando desafios e questões nem sempre fáceis de resolver.

Vários têm sido as políticas e os modelos experimentados pelos países de acolhimento dos fluxos, cada vez maiores, de imigrantes em deslocação pelos continentes. Os acontecimentos ocorridos nos finais de Dezembro de 2005 em França, com os jovens franceses de segunda e terceira geração de imigrantes, foram demonstrativos de que não é suficiente o discurso político onde a integração é afirmada para que ela resulte numa integração efectiva e de sucesso. A segregação, a falta de emprego, a falta de oportunidades, a miséria são sintomas de que algo não foi obtido com estes jovens que, apesar de nascidos em território diferente do dos seus pais, não conseguem alcançar a cidadania plena e a que têm direito.

A escola, enquanto pequena sociedade, é o reflexo dessa diversidade existente. Porque não pode viver à margem dessa realidade social, nem fechar os olhos à diversidade cultural, tendo que encontrar caminhos e medidas adequadas a estes novos tempos.

Os sistemas educativos acolhem a diversidade das sociedades, mas no caso português são ainda as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) aquelas que melhor reflectem a problemática multicultural.

A este sector de ensino têm chegado continuamente, ano após ano, alunos de todas as proveniências. Alunos cujas raízes culturais são tão opostas como as de oriundos de África e da Ásia, e mesmo aqueles que, sendo nacionais, têm hábitos e tradições profundamente diferentes; é o caso do povo cigano, que

continua ainda a ser o grupo étnico minoritário em maior número nas escolas do 1º CEB.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) refere o seguinte:

*A escola é uma instituição onde se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma premente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Essa educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e plural, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Cap. 1, art.º 2.º, ponto 5).*

As escolas são pois lugares privilegiados de crescente diversidade sócio-cultural, e a abordagem por parte destas de conteúdos educativos nas perspectivas dos vários intervenientes, ajudando os jovens a crescer na interdependência, na solidariedade, na mediação, na tolerância activa, poderá ajudar a criar uma escola nova vocacionada para a interculturalidade, propiciando uma sociedade para todos.

Esta abordagem poderá potenciar a diversidade, entrelaçar culturas, e alterar uma escola de ensino etnocentrista dirigido às maiorias, pois sendo o lugar privilegiado de reunião e interacção diária das crianças e jovens, a escola oferece possibilidades, inexistentes muitas das vezes na família, de uma formação duradoira, de uma socialização e formação para a cidadania democrática. Mas a não aceitação das diferenças culturais dos alunos, pode significar a exclusão de muitos deles, e importa avaliar o esforço de muitos professores para a integração desses mesmos alunos.

Mas a escola, segundo Alves (1992), é também uma organização:

*Uma organização específica de educação formal, marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta e que certifica os saberes que proporciona. (p:10)*

Ela tem uma função mediadora entre o macro sistema de ensino e as práticas pedagógicas ao nível da sala de aula, além de que goza de uma certa autonomia relativamente à sociedade.

A escola é uma “organização específica” distinta das restantes organizações e a sua realidade é socialmente constituída por vários actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes.

Mas enquanto organização, a escola, para alcançar os objectivos da formação plena do indivíduo, não deve restringir a sua acção ao quadro das disciplinas do plano curricular, sendo necessário complementá-las com outras actividades visando o enriquecimento cultural e cívico, bem como a inserção dos educandos na sociedade.

Para Patrício (1996, p:76) essas funções incidem ou podem dividir-se em quatro tipos: função pessoal, função social, função profissional e função cívica/cultural.

Na *função pessoal*, a escola deve contribuir para o processo integrado e integral do desenvolvimento de todas as crianças e jovens; através da *função social*, ela contribuirá para a preparação dos jovens para o exercício pleno da cidadania, com todos os deveres e direitos que este envolve; na *função profissional*, a escola contribuirá para a preparação da nova geração para a

vida activa e profissional e ainda pela *função cultural*, que é a grande função integradora, a escola contribuirá para apropriação dos saberes e valores que enformam a comunidade de pertença dos educandos nos âmbitos principais, o âmbito local, regional, o civilizacional e o mundial.

Um dos principais actores desta organização é o professor. Na sua função dentro da instituição escolar ele contribui para a realização dos objectivos dessa instituição e para os fins gerais da educação. Exerce sobre os educandos que lhe são confiados uma influência geral e permanente, tanto maior quanto menor for a sua idade. É, com os pais, uma referência para a formação da sua personalidade. Ele forma e educa, pois na sua função, a instrução e a educação são duas faces indissociáveis da função docente. (Monteiro, 2004, p:12).

Nos últimos anos, os professores têm sido sujeitos a desafios para os quais se encontram insuficientemente preparados: confrontam-se diariamente com uma “diversidade sociocultural” que inclui alunos oriundos de uma “população de risco” [que segundo Mascareñas & Montoto (2003, p:317) são grupos que estão a sofrer maioritariamente de diversas influências em função do meio em que se inserem e que são por vezes responsáveis de dificuldades e fracassos].

Estes grupos transportam para a escola valores, atitudes e carências, e podem ser agrupados em dois grandes grupos demográficos:

- a) Grupos marginais de carácter socioeconómico: são grupos ou colectivos que residem em meios maioritariamente rural ou em bairros deprimidos, que apresentam um elevado índice de insucesso escolar;
- b) Grupos marginais de carácter sociocultural: as minorias étnicas, as minorias nacionais (os ciganos), os imigrantes. Também estes, tal como os anteriores, apresentam um elevado índice de insucesso escolar.

Se por parte da instituição escola o acolhimento destes grupos origina, por vezes, situações que não vão de encontro às expectativas dos professores e das “autoridades educativas”, já para os alunos a escolarização e o aproveitamento são por vezes secundários, pois segundo Tripa (1994), estes vêem a escola como um local privilegiado onde podem desenvolver as suas amizades e participar em actividades que não constam do currículo formal, mas que vão ao encontro dos seus gostos e interesses.

Como responde o professor e a escola a esses desafios? Serão os apoios fornecidos às escolas suficientes para que os professores enfrentem este desafio? O professor está consciente dessa realidade, ou a sua actuação na sala de aula é apenas dirigida ao reforço do sistema, sendo transmissor de padrões comuns de comportamentos e valores, numa tentativa de uniformizar o trabalho na sala de aula? Como têm sido implementadas e avaliadas as experiências que têm sido desenvolvidas no terreno, pelo Ministério da Educação?



A redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como um “gestor de situações educativas”. O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. (Barroso, 1995, p:20).

Ele é portanto um “organizador e disponibilizador de recursos”, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em actividades estritamente curriculares ou extracurriculares, no interior ou exterior da escola. Esta multiplicidade de funções não pode, naturalmente, ser desenvolvidas pelo professor sozinho (Barroso, 1995, p:21).

A forma como são assumidos os papéis que os diferentes actores podem ter na escola, irão condicionar, ou contribuir, para que se atinjam as finalidades que a organização escola se propôs alcançar, e ao qual Barroso (1995) apelidou de uma “gestão participativa”.

A base de uma “gestão participativa” assenta numa “cultura de participação” na própria escola, e segundo este autor, ela implica o reconhecimento por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas (p: 29).

Para que a escola se abra cada vez mais ao meio em que está inserida, torna-se necessário que a sua gestão seja também ela aberta, maleável, interactiva. Mas um dos elementos que irá contribuir para a correcta atitude da escola em relação à comunidade educativa, está directamente relacionado com a atmosfera que nela se respira, com o relacionamento entre os seus actores, com o clima dessa escola.

Cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros.

Barbosa (1999) concluiu, a partir de vários estudos efectuados que os órgãos de gestão oscilam entre dois tipos de atitudes em relação aos professores, alunos, pais e funcionários: o *modelo paternalista* (onde sobressaem as atitudes condescendentes), e o *modelo autoritário* (onde sobressai a desconfiança, o receio, a intimidação e até o policiamento).

Estes dois modelos tão opostos não serão aqueles que propiciarão a existência de uma “cultura de participação”.

Não é tarefa fácil, na sociedade actual, gerir a organização escola, porque talvez ainda a maior tendência seja a de a escola se fechar sobre si mesma, estabelecendo fronteiras rígidas à entrada e aos saberes dos outros, estabelecendo uma clara destrição entre quem é de dentro (conceito de interior) e quem está de fora (conceito de exterior) (Holman, citado por Barbosa, 1999).

Esta concepção de separação/ruptura é claramente contestada por Canário (1992), para quem uma escola aberta e mais interactiva com o seu contexto

social é condição necessária para a implicação directa da população nas questões da educação.

Se este não for o clima que se vive na escola, não será possível fazer aparecer desempenhos de qualidade.

O clima organizacional é percebido, ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os actores de um sistema social, tal como o clima atmosférico nos afecta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição.

De facto o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima de escola são múltiplos e importantes.

Neste sentido, a avaliação desse clima deve constituir um momento prévio de mudança.

O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima de escola.

O seu conhecimento permite identificar as causas, os sintomas, as consequências e, deste modo, facilitar a planificação de medidas, acções e projectos de intervenção e de inovação por forma a serem atingidos os objectivos. Barbosa (1999) cita Fox (1973) para definir clima de escola:

*O Clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como instituição e como agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento (p:73).*

A integração e o sucesso dos alunos, bem como a eficiência do papel da escola são afectados pelo clima organizacional.

Dessa forma, órgãos de direcção e gestão das escolas empenhados e atentos à criação de um bom clima organizacional, garantem:

*Uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação activa na vida e na sociedade. (UNESCO, 1996, p:108)*

É vital que a escola reconheça a importância das diferenças dos seus educandos, contrariando qualquer tipo de discriminação, seja ela de carácter económico, étnico, cultural ou religioso, no respeito pelo preceito constitucional expresso na Constituição da República Portuguesa:

- 1-Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*
- 2-Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, ou língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social, ou orientação sexual. (Princípio da Igualdade, artigo 13.º)*

Decorrente da realidade vivida nas escolas, onde os desafios educativos se tornam cada vez mais decisivos, fomos levados à realização deste trabalho que teve como motivação, por um lado o percurso profissional de mais de duas décadas enquanto professora do 1º CEB e simultaneamente de dirigente sindical, e que se traduz no conhecer de perto essa realidade no distrito de Évora, onde muitos professores se empenham e não desistem

perante a complexidade, a singularidade e a riqueza da sua profissão, procurando fazer de cada “tempo de escola” um tempo precioso de vida, de aprendizagens e de experiência humana, onde a falta de apoios, as incompreensões, a intolerância e o racismo disfarçados, não desmotivam.

Por outro lado, em 2000, aquando da realização de um Complemento de Estudos Superiores Especializados (CESE) na Universidade de Évora, foi realizado um estudo exploratório de casos de sucesso escolar de crianças potencialmente em risco de insucesso no 1º CEB. Um dos casos estudados referia-se exactamente à experiência de uma escola da cidade de Évora onde se desenvolveu um trabalho de apoio socio-educativo com um grupo de alunos ciganos, não absentistas, e que obteve como resultado o sucesso escolar.

O interesse por tal matéria estava pois em aberto e várias perguntas exigiam respostas.

Daí a pergunta de partida surgiu: Qual a opinião dos professores sobre as práticas pedagógicas existentes nas escolas, seriam elas conducentes ou não à integração das minorias étnicas?

A escola respeita, ou não, a cultura dos alunos de minorias étnicas?

Para aferir da viabilidade do nosso projecto começamos por inquirir junto de colegas da pertinência do mesmo, sobretudo daquelas que durante largos anos trabalharam com minorias e sobretudo com a etnia cigana.

Neste trabalho optámos por um questionário de opinião sobre as práticas pedagógicas integradoras, ou não, das crianças ciganas.

Serão pois objectivos deste trabalho:

- Conhecer a opinião dos professores sobre algumas das práticas pedagógicas existentes no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde as assimetrias entre os alunos são mais evidentes;
- Saber se, na opinião dos professores, através das práticas educativas existentes nas escolas onde existem alunos de minorias étnicas, se procura contribuir para a construção de “uma ponte” entre alunos de idades tão diferentes, e de meios socioeconómicos e culturais tão díspares;
- Procurar conhecer se os professores consideram que, perante os seus alunos de culturas diferentes, as práticas se abrem numa partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, culturais, incentivando a reflexão sobre as diversidades, as dimensões das riquezas, procurando esbater os preconceitos patentes;
- Procurar registar a opinião dos professores sobre as práticas educativas desejáveis no sentido da integração das minorias;
- Estudar de forma particular um grupo minoritário, Os Ciganos, pois no Alentejo e nas escolas do distrito de Évora, eles são ainda aqueles que se apresentam em maior número, e que, pelo respeito à sua cultura, enquanto grupo social distinto, maior resistência tem oferecido à sociedade moderna.

A nível estrutural o estudo apresenta-se em duas partes. Na primeira parte, será abordada a fundamentação teórica relacionada com a Escola e a Multiculturalidade e a Escola e as Minorias Étnicas, e na segunda parte trataremos do estudo empírico e análise das questões de investigação.

A I Parte está subdividida em dois capítulos, por forma a melhor enquadrar os conceitos teóricos da escola multicultural.

No 1º Capítulo, intitulado “Escola e Multiculturalidade” procurámos, socorrendo-nos de estudiosos e investigadores como Cortesão (1998), Cortesão & Pinto (1995), Diaz-Aguado (1996 e 2000), Souta (1997), Stoer (1986), Trindade (1996), e outros, bem como das medidas legislativas encetadas pelo Ministério da Educação, reportar para a nossa sociedade actual e para a escola a aplicação concreta da multiculturalidade.

No 2º Capítulo, a “Escola e minorias étnicas”, partindo do conceito de diferenciação de minoria, [e aqui socorremo-nos sobretudo de Liégeois (1989), Pereira (2004), e Vala (1999)] estudámos em particular um grupo minoritário, os ciganos, pois são eles os que ainda se encontram em maior número nas nossas escolas, e sobre quem ainda preexiste o estigma do preconceito e de atitudes racistas.

A II Parte compreende o estudo empírico realizado, através de um questionário de opinião aos professores do 1º CEB dos concelhos de

Arraiolos, Évora, Reguengos de Monsaraz, Montemor-o-Novo, Portel e Viana do Alentejo. Esse questionário procurou registar as suas opiniões sobre práticas educativas existentes na escola, e confrontar as existentes/desejáveis perante alunos de minorias étnicas, nomeadamente alunos ciganos.

Para o efeito foi construído um questionário dividido em 4 grandes partes:

- Uma ficha de caracterização do(a) professor(a);
- Uma ficha de caracterização de turmas e alunos;
- Questionário sobre a opinião dos professores sobre as práticas educativas das escolas em geral, relativamente a alunos de minorias étnicas/nacionais;
- Questionário particularizando os alunos ciganos, subdividido em quatro partes onde se questionava:
  - a) A opinião dos professores sobre um conjunto de atributos e comportamentos que poderiam caracterizar os alunos ciganos;
  - b) Conjunto de afirmações que poderiam ser explicativos de eventuais problemas evidenciados por estes alunos;
  - c) Opinião sobre práticas educativas desejáveis relativamente a estes alunos;
  - d) Opinião sobre práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos.



## **I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

*A invasão do espaço escolar pelos “saberes das crianças” ou pelo “saber local” parece ter como implícita a noção de que, criando nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino se tornará progressivamente menos gerador de desigualdades e de exclusão social – escolarmente traduzida em insucesso e abandono escolar – sobretudo em relação a grupos da população sistematicamente penalizados pela escola (minorias étnicas, camponeses, proletariado não especializado). Não há dúvida de que a formação de uma atitude multicultural entre os professores, capacitando-os a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar, representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos. A dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como a escola se apropria da cultura de origem dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à cultura legítima, ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença (...)*

*(Cortesão e Stoer, 1999 p:73).*

## **1 - Escola e Multiculturalidade**

### **1.1 - Introdução**

Este capítulo em que se procura fazer a Revisão da Literatura, subdividiu-se em quatro pontos, procurando dessa forma uma maior abrangência dos conceitos que definirão a Escola e a Multiculturalidade.

Múltiplas são as questões que se colocam, nos dias de hoje, a uma sociedade que acolhe os fluxos de imigração mais variados e que tem de encontrar respostas por forma à sua integração nessa sociedade plural.

A uma sociedade multicultural corresponde uma escola multicultural, e, se a função da sociedade é enquadrar as minorias, proporcionando-lhe uma completa integração e apoio (direitos e deveres como aos outros cidadãos), à escola compete a transmissão de valores de partilha, cooperação, tolerância e respeito pelos outros, que têm uma cultura, uma religião ou uma língua diferentes da maioria dos alunos.

Esse deve ser o papel da escola multicultural, utilizando uma pedagogia aberta e democrática, facilitadora da inclusão, por forma a afastar os sentimentos de racismo e xenofobia.

Neste contexto, assume particular importância o papel dos Órgãos de Gestão das escolas que, utilizando a autonomia pedagógica que a lei lhes atribui, e em conjunto com os actores da comunidade educativa

(professores, alunos, famílias, pessoal não docente, autarquias, entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais), poderão criar um clima de escola integrador, facilitador de aprendizagens, mas sempre respeitador das diferenças culturais dos alunos, caminhando para uma escola multicultural.

### **1.2 - Sociedade Inter/Multicultural, Escola Multicultural**

As sociedades modernas são cada vez mais complexas nas relações que estabelecem entre diferentes elementos que nela intervêm - políticos, económicos, sociais, culturais e outros.

Novos valores, novas valências, novos problemas são, a par das incertezas próprias de um tempo em mudança acelerada, marcas que podem identificar a sociedade moderna onde o conhecimento (ou a falta dele) determinará o modo como cada um pode nela intervir.

Hoje vivemos num mundo cada vez mais complexo e imprevisível em que as coisas já não valem pelo que são, mas sim pela imagem que têm.

As mudanças que esta sociedade do século XXI nos traz são de tal maneira contraditórias e complexas que podem ser agrupadas para melhor se identificarem.

Para Díaz-Aguado (2000) elas dividem-se em:

1. Necessidade de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural e heterogéneo perante a pressão homogeneizada e a incerteza sobre a própria identidade;
2. Eliminação de barreiras espaciais na comunicação perante o risco cada vez mais grave de isolamento e exclusão social;
3. A dificuldade para compreender o que acontece perante a enorme quantidade de informação disponível;
4. A ausência de certezas absolutas face ao ressurgimento de formas de intolerância que se pensava estarem já superadas.

A Europa sempre foi um continente multicultural procurado por povos de outras paragens; no entanto quando falamos de população estrangeira temos que falar de integração na sociedade que os acolhe.

Essa integração tem que ser feita em igualdade de condições, direitos, obrigações e oportunidades com os cidadãos naturais desse país, sem prejuízo da sua cultura de origem.

A integração é um conceito complexo que contém várias vertentes: cultural, normativo, comunicativo e funcional (Barbado, Alonso e Garcia, 2003).

Em 2001, a UNESCO, através da sua Declaração Universal da Diversidade Cultural, sublinha que

*Em sociedades cada vez mais diversificadas torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a*

*inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz.*

A Europa de hoje corresponde cada vez mais a um modelo de uma sociedade muito variada, colorida, aberta e diversa, onde cada vez mais a cidadania é “composta”. Para a definição desta “*cidadania composta*”, socorremo-nos de Silva e Jorge (1993) que afirmam ser Portugal o exemplo perfeito desta afirmação:

*Se nos sentimos portugueses, somos também ibéricos e portanto já resultantes de um profundo cruzamento das tradições judaica, cristã e muçulmana. E somos ainda europeus, habitantes do mundo antigo. E cidadãos do planeta, cada vez mais articulados pela rede de negócios das comunicações (p:15).*

Daí que é possível dizer com alguma verdade que podemos ser cidadãos do mundo.

Ao aplicar-se à Europa o princípio do espaço aberto, com a eliminação de fronteiras e a livre circulação de pessoas e bens, esta constituiu-se como um polo de atracção para grandes fluxos de migrações da Europa de Leste e de África, aproximando e colocando em interacção grupos étnicos e culturais muito diferenciados.

Foucher (1995, p:55)) categoriza essas migrações em 3 tipos:

- 1- migrações nacionais: só entre a Alemanha Ocidental e a RDA, entre 1989 e 1991, deslocaram-se 1.650.000 pessoas;
- 2- migrações forçadas de refugiados políticos: Sérvios, Croatas, Bósnios, ex- Jugoslavos;

3- migrações de raiz económica: Albaneses, Polacos, Russos, Romenos, Ucrrianos, entre outros.

Uma das razões pela qual a Europa continua a ser procurada, é porque ainda é considerada como um refúgio seguro, encarada por muitos povos como um espaço onde ainda é possível melhorar as suas condições de vida, sobretudo para aqueles cujos países atravessam grandes crises de empobrecimento.

O movimento de milhares de pessoas de uma região para outra é algo que se vem produzindo desde sempre motivado por variadas causas: a expansão de um país através de guerras de conquista; a deslocação de populações de determinada zona por problemas económicos e de sobrevivência; guerras civis e de rivalidade entre países; perseguições políticas, religiosas ou ráticas.

Estes movimentos migratórios fazem parte da história cultural da Europa, mas paradoxalmente quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais sensíveis são as diferenças entre elas (Jameson (1984), citado por Stoer, Cortesão e Correia (2001, p: 245).

A integração dos imigrantes assume um dos desafios mais importantes da sociedade actual.

Os desafios e os problemas que se colocam à sociedade de acolhimento das minorias em deslocação não têm sido de fácil resolução.

Marques (2003) refere que várias têm sido as políticas utilizadas, para gerir a *diversidade étnico-cultural*, desde as *segregacionistas*, que evitam qualquer interação entre as comunidades nacionais e estrangeiras, até às *assimilacionistas* em que propõem como modelo a adopção plena da comunidade minoritária da cultura da sociedade de acolhimento.

Sejam quais forem as políticas utilizadas é cada vez mais pertinente a procura de outras formas de acção, pois as respostas às medidas tomadas, em geral, não têm sido satisfatórias. Os recentes conflitos, em finais de 2005, entre grupos de jovens de segunda e terceira geração de famílias de imigrantes na Europa, e sobretudo em França, contra os valores assumidos pelo Estado e a sociedade, veio confirmar que apesar deste país há muitas décadas enunciar que pratica uma política de integração das minorias, estas não estão inseridas na sociedade francesa, que continua (com subtileza) a segregar e a excluir pela cor da pele, pela religião ou situação económica, mesmo aqueles que já são por lei e direito cidadãos franceses.

As zonas de maior densidade populacional são as escolhidas para a fixação dos fluxos migratórios. Eles vão ter um papel importante no crescimento da população local fazendo aumentar as taxas de natalidade e levando por isso muitos alunos ao sistema educativo.

Ao analisarmos a integração destes grupos na sociedade portuguesa podemos verificar duas situações:

- na primeira têm funcionado os mecanismos de aculturação, principalmente nas crianças e jovens das minorias, devido ao



contacto contínuo e repetido com outros jovens de cultura dominante;

- na segunda situação, e sobretudo nos grupos que vivem com níveis de extrema pobreza, a tendência é para se agruparem, fixando-se e refugiando-se em *ghetos*, bairros ou zonas residenciais onde rapidamente passam a ser grupos raciais dominantes.

Neste contexto têm sido importantes as acções e os projectos das instituições religiosas e cívicas as obreiras da difusão da cultura dessas minorias, na tentativa de romper essas barreiras de segregação e contribuírem para a integração.

É esta necessidade de integrar populações escolares cada vez mais plurais e heterogéneas que muitos estados revelam dificuldades em resolver, como se pode comprovar pelos seus sistemas de educação maioritariamente edificados na ideia de Estado-Nação.

A Comunidade Europeia, conhecedora do problema, tem procurado através de resoluções, recomendações e programas, ajudar os estados membros a lidar com esta realidade mas tarda muitas vezes em publicar essas orientações. Os países membros, perante a delicadeza e não obstante a importância do problema, também não respondem com a necessária eficiência.

A noção de desenvolvimento de uma dimensão europeia de educação, aparece inicialmente como parte da política da Europa comunitária no contexto do primeiro programa de Educação da Comunidade que data de

1976. Foi, no entanto, só em 1988 que a “Resolução” de aumentar a dimensão europeia de educação se tornou pública (Comunidade Europeia, 1988).

O Tratado de Maastricht (União Europeia, 1992), logo no seu primeiro artigo refere a dimensão europeia da educação; no entanto só um ano mais tarde (1993), a Comissão Europeia o publica.

Em 1989, a OCDE realiza uma “Pesquisa Educativa e de Inovação” sobre políticas multiculturais em 11 países (Suécia, Finlândia, Reino Unido, Irlanda, Itália, ex-Jugoslávia, Espanha, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e Canadá) e desse estudo concluiu que:

*Apesar da validade dos princípios da escolarização adoptados por um pluralismo cultural e linguístico, é de temer que os programas de educação multicultural continuem, na prática, a ser dominados por tradições culturais e educativas suficientemente resistentes para os manter dominados. (OCDE, 1989).*

A forte presença de outras culturas nas sociedades ocidentais promoveu uma procura de informação e formação na área da educação multicultural, facilitando o aparecimento de organizações oficiais e não governamentais, preocupando-se com a inter e multiculturalidade e cujo movimento social deve ser estudado e compreendido.

Segundo Miranda (2004) citando Clanet (1990), o interculturalismo refere-se ao conjunto de processos psíquicos, grupais e institucionais, gerados pela interacção de culturas, numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos

participantes. Para que se possa concluir da existência de interculturalismo, é necessário que uma determinada sociedade reúna as seguintes condições:

- *reconhecimento explícito do direito à diferença cultural;*
- *reconhecimento das diversas culturas;*
- *relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos e instituições de várias culturas;*
- *construção de linguagens comuns e normas partilhadas que permitam que haja intercâmbio;*
- *estabelecimento de fronteiras entre códigos e normas comuns e específicas, mediante negociação;*
- *aquisição por parte dos grupos minoritários dos meios técnicos próprios da comunicação e da negociação (língua escrita, meios de difusão, associação, reivindicações perante os tribunais, manifestações públicas, participação em fóruns políticos...) afim de poderem afirmar-se como grupos culturais e resistir à assimilação (p:20).*

O multiculturalismo, por outro lado, aceita e legitima a diversidade cultural e social das minorias étnicas e acredita que estas podem integrar-se plenamente na sociedade sem perderem as características que as diferenciam.

São vários os autores referidos por Marques (2003), como defensores deste paradigma de multiculturalismo. Entre eles merece especial relevo Holliger (1995) pela forma como organiza os modelos Multiculturais:

- a) Modelo “pluralista” – prevê a manutenção estável dos diferentes grupos e dos seus direitos;
- b) Modelo “cosmopolita” – situa a filiação étnico-cultural como voluntária e encoraja os membros de diferentes grupos de imigrantes a interagir, a partilhar a sua tradição cultural e a participar em

instituições comuns na área educativa, económica, política e legal,  
(p:8).

Se quisermos encontrar diferenciação na forma como uma sociedade deveria assumir uma educação intercultural e multicultural, poderíamos dizer que na primeira seria a *educação do Homem no conhecimento, compreensão e respeito pelas diversas culturas da sociedade em que vive* e na segunda seria *só a praticada nos programas educativos que envolvem dois ou mais grupos étnicos* (Miranda, 2004, p:20).

Assim sendo a educação intercultural é mais ambiciosa pois constitui um princípio geral de formação de todo o cidadão das sociedades actuais, contribuindo para atingir os objectivos de democratização, de igualdade de oportunidades, de desenvolvimento cultural, como estão consignados na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Neste acto cultural em que estamos todos envolvidos, ou ganhamos todos os ou perdemos todos. Tal como diz Dias de Carvalho (2005), ou ganhamos em crescimento e multiplicação e perspectivas, ou perdemos por um empobrecimento cultural e social que rompe laços de partilha entre pessoas e grupos.

A dinâmica cultural gerada pela interacção entre o querer de uma população, as suas preocupações sociais, o seu projecto de vida, o incentivo e as respostas que a comunidade vai trazendo para o seu interior, dotará a

escola como o meio ideal de transformação de mentalidades, de atitudes e de tolerância (Díaz-Aguado, 1996, p:13).

As expectativas que se concentram na educação e na escola assumem uma nova responsabilidade, tendo em conta a complexidade da sociedade e a necessidade de formar cidadãos, independentemente da sua raça, cor ou religião, não só críticos e conhecedores, mas capazes de enfrentar as mudanças próprias do actual estágio de desenvolvimento social.

Num país, o regime político dessa sociedade determina a pedagogia que se utiliza no ensino. No entanto, a própria pedagogia também pode contribuir para mudar essa mesma sociedade.

Qual será então a pedagogia que se pratica numa sociedade democrática?

Segundo vários autores, Cortesão & Pinto (1995), Freire (1992), Reboul (1989 e 2000), a pedagogia deve assentar na liberdade, responsabilidade individual, igualdade de oportunidades aos que são menos favorecidos e democratização ao nível pedagógico.

Para melhor analisar esta temática, Reboul (2000) estabelece três princípios:

1º Princípio - uma sociedade é democrática se formar democratas; a democracia exige que a escola forme alunos auto - disciplinados, com sentido de cooperação, respeitadores do outro;

2º Princípio - que todos recebam uma cultura de base tão completa quanto possível, e tão longa quanto for necessário;

3º Princípio - o ensino tem que ser objectivo. O papel de uma sociedade democrática é o de permitir que cada um encontre por si o sentido da sua vida, como adulto.

Na óptica do autor, a escola da sociedade democrática, terá que reconhecer que os alunos não são todos iguais, e ao tentar uniformizar estamos a aprofundar as suas desigualdades. Cumprindo os mesmos objectivos, a escola deverá permitir aos diferentes alunos que determinem o seu próprio ritmo de aprendizagens. Só desta forma se poderão suprimir as desigualdades que porventura existam. Uma escola democrática tem de encontrar soluções, fomentando a aprendizagem dos valores democráticos, em conjunto com a família, com associações cívicas e desportivas. Uma escola democrática fomenta nos jovens a compreensão e interiorização de valores democráticos e humanistas valorizando a liberdade de associação, de consciência e opinião (Gomes,1993).

Mas a realidade é que a escola foi concebida, e o professor enquanto profissional também, num contexto em que o não tornam sensível à diversidade sócio-cultural (Cortesão e Pacheco, 1991). Este facto ocorre numa sociedade cada vez mais heterogénea, em que como afirma Sousa Santos, citado por Stoer e Cortesão (1999, p:21) *“em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impõe o direito à indiferença”*.

Ao globalizar-se, a sociedade diversifica-se, e nesse contexto a escola ganha uma nova dimensão, mas também uma nova responsabilidade, pois não só

decorre do facto de se ter alargado o processo da escolarização, mas também pela sua diversidade. A escola deixou de ser quase só da classe média urbana, como acontecia até há relativamente pouco tempo, mas acolhe um leque social mais vasto e diversificado.

Deixa de ser a escola do Estado-Nação que promove uma identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante (Stoer, Cortesão e Correia, 2001, p:250). Uma escola com uma nova dimensão uma vez que a ela se vão exigir outras funções para além do tradicional papel de transmissão de conhecimentos. E esta nova dimensão é fundamental ao próprio desenvolvimento da escola, dado que hoje ela deixou de ser a única fonte de transmissão de conhecimentos.

É nesta escola que se deve construir a igualdade, respeitando a diversidade e a diferença daqueles que vivem entre nós.

Para justapor esta afirmação, Stoer, Cortesão e Correia (2001) cita ainda B.

Parekh (1988):

*A que é, talvez desajeitadamente, chamada educação multicultural pode ser resumida em nada mais do que isto: é essencialmente uma tentativa de libertar a criança do espartilho do etnocentrismo e de a acordar de sentimentos mesquinhos, proporcionando-lhe a liberdade para explorar outras culturas e perspectivas e fazer escolhas próprias com perfeita consciência das alternativas existentes e praticáveis. (p:26).*

A esta nova dimensão e responsabilidade estão associadas as necessidades do reforço da autonomia dos professores, enquanto profissionais que possuem saberes específicos, que os utilizam em função dos contextos em

que desenvolvem a sua actividade e reflectem sobre os resultados alcançados.

Se a escola contribuir para reproduzir as situações de desigualdades sociais existentes na sociedade, (Bruto da Costa, 1998) através do insucesso escolar, ela está a excluir os grupos minoritários dessa sociedade, a desrespeitar a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que nos diz que:

*O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (ponto 2, capítulo 1º).*

Quais são as vias, caminhos ou processos pedagógicos e educativos que devem ser utilizados para contribuir para uma cultura democrática, baseada numa sociedade multicultural. As estratégias utilizadas poderão ser variadas, apelativas da imaginação dos alunos, mas que sirvam a mesma estratégia, concretizar o objectivo expresso ainda na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986):

*A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo, à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua formação progressiva" (ponto 5, capítulo 2º).*

Para Gomes (2003), vários caminhos poderão ser trilhados: levar os alunos a conhecer a história da democracia, levar os alunos a conhecer a diferença entre democracia e ditadura, promover formas de debate democráticos, fomentar a participação dos alunos, favorecer o associativismo estudantil,



contribuindo deste modo para a formação cívica e de cultura democrática do aluno (p:151).

A escola, para ensinar a ser tolerante, tem que ser tolerante.

Para Reboul (2000, p: 81), vale a pena ensinar o que une e o que liberta:

- O que une – o que integra cada indivíduo de modo duradouro numa comunidade tão vasta quanto possível;
  - O que liberta – um ensino liberta na medida em que é transferível.
- Um ensino liberta quando é activo, quando faz agir.

Ensinar não é fazer saber, é aprender a saber aprender, porque no ensino a libertação tem lugar pela acção (Vayer e Trudelle, 1999).

Por isso, numa sociedade culturalmente plural, não é suficiente adaptarmos só a escola a essa diferença. Todo o sistema educativo tem que responder a essa alteração por forma a que a escola se possa também ela adaptar às exigências das sociedades modernas.

Convém recordar as recomendações do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por J. Delors (1996):

1. Ampliar os seus objectivos e a sua duração:

A educação do séc. XXI deve modificar e ampliar os seus objectivos, ampliação esta alicerçada em quatro pilares básicos: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser; Aprender a viver juntos.

2. Dar aos alunos um papel mais activo na sua própria aprendizagem:

As profundas mudanças produzidas em relação à sociedade de informação de que dispomos, associada a um aumento de incerteza e insegurança que caracteriza o mundo actual, obrigam a escola a adaptar e a construir outro modo de transmitir o conhecimento, por forma a que os alunos aprendam a recolher, seleccionar, ordenar, gerir e utilizarem, essa mesma informação.

### 3. Ensinar a cooperar e a desenvolver projectos próprios:

*(...) o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco (...) Entre estas qualidades, tornam-se cada vez mais importantes a capacidade de comunicar e de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos (pp.100-101).*

### 4. Lutar contra a exclusão e o insucesso escolar:

O imperativo de que todos tenham acesso a uma escola de sucesso, tem que ser um esforço deste século. O insucesso traduz-se de uma forma muito acentuada em grupos de minorias étnicas, famílias de ambientes carenciados, que são excluídas dos recursos económicos e culturais disponíveis na sociedade.

*(...) Gerador de exclusão, o insucesso escolar está em muitos casos na origem de certas formas de violência ou de desvios individuais. Estes processos que destroem o tecido social fazem com que a escola seja acusada de ser um factor de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição-chave para a integração ou reintegração. Os problemas que esta situação cria às políticas educativas são particularmente difíceis; a luta contra o insucesso escolar deve, antes de mais, ser considerada como um imperativo social" (p.61).*

### 5. Promover a participação e distribuir o protagonismo:

Para desenvolver a coesão social e lutar contra a exclusão, dentro como fora da escola, é preciso que todos os indivíduos tenham um papel na actividade do grupo a partir de um estatuto de igualdade.

*(...) confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um factor positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos (p. 56).*

O Conselho Nacional da Educação Português, na sua recomendação n.º 2/92, já afirmava que :

*Ser europeu no início de século XXI é participar num amplo espaço de multiculturalidade, (onde) as identidades culturais (...) necessitam de ser compreendidas não como pertenças exclusivas, mas como pertenças múltiplas.*

Este conceito de cidadania terá que ser entendido e assimilado para a transformação que se pretende na escola portuguesa.

Para Banks (1994), citado por Miranda (2004,p:27-28), existem oito características numa escola multicultural:

1. Os professores e os administradores escolares têm as mesmas expectativas e atitudes positivas em relação a todos os alunos, respondendo-lhes de forma positiva e empenhada;
2. O currículo adaptado reflecte as experiências, culturas e perspectivas de uma variedade de grupos étnicos e culturais, assim como de ambos os sexos;
3. As técnicas de ensino adaptam-se aos modos de aprendizagem, à cultura e às motivações dos alunos;

4. Tanto os professores como os administradores escolares mostram respeito pela “língua mãe” e dialectos dos alunos;
5. Os materiais didácticos apresentam acontecimentos, situações e conceitos sob várias perspectivas étnicas, culturais e ráticas;
6. A avaliação e testagem dos alunos têm em conta as diferentes culturas e, como resultado, os alunos pertencentes a minorias estão representados, proporcionalmente, nas classes de alunos com maior sucesso escolar;
7. A cultura da escola assim como o currículo escondido reflectem a diversidade étnica e cultural;
8. Os orientadores escolares têm expectativas elevadas para os alunos de diversas etnias, culturas, raças e grupos linguísticos e ajudam-nos a definir e concretizar objectivos profissionais positivos.

Para promover uma escola multicultural, o professor tem que democraticamente ceder um pouco do seu poder na sala de aula. Permitir aos alunos que se agrupem e interajam livremente, pois os seus interesses, enquanto alunos e jovens, farão esbater os estereótipos e preconceitos que existem na sociedade (Ouellet, 2001) Que estes grupos tenham toda a heterogeneidade possível dentro de uma sala de aula, para permitir heterogeneidade de rendimento, de género, de grupo étnico, de nível de tolerância, e de capacidade de compreensão moral (Díaz-Aguado, 2003).

### **1.3 - Escola e Educação Multicultural**

A sociedade portuguesa sofreu fortes transformações nas últimas décadas ao nível demográfico.

Após a criação do estado democrático em 1974 e com a descolonização, para além do regresso de quase meio milhão de portugueses que viviam nessas antigas colónias, Portugal foi também escolhido por muitos africanos vindos das mesmas paragens, fugindo à guerra ou procurando melhor futuro, aqui se instalaram. Segundo Marques (2003), nessa fase (1975/1980), a população estrangeira cresceu à taxa média anual de 12,7%. A grande maioria desta população instalou-se nas áreas das grandes cidades, sobretudo de Lisboa e Setúbal, muitas das vezes em condições precárias, originando bolsas de desigualdades onde abundavam o desemprego ou o emprego indiferenciado, criando barreiras e grupos.

Nos anos 80/90, Portugal continuou a receber imigração, embora a sua origem tenha mudado.

Após o ciclo africano seguiu-se o ciclo brasileiro e posteriormente o ciclo da Europa de Leste. Estes últimos imigrantes colocaram questões novas para resolver, pois, apesar de não dominarem o português possuem, de uma maneira geral, um nível académico e cultural superior ao nosso, facilmente se integrando na nossa sociedade.

Esta diversidade rática e linguística é facilmente detectável nas ruas, nos transportes, e nos mais diversos locais públicos de todas as cidades.

A abertura do ensino a todos os jovens e adolescentes ocasionou que as nossas escolas, reflectindo bem a nossa sociedade actual, acolhessem esses grupos socioculturais de origem muito diversificados.

No entanto, se todos têm o direito de acederem ao ensino, isso não significa que todos têm o mesmo sucesso nesse ensino, como comprovam as taxas de abandono e de insucesso escolares, colocando o nosso país na cauda da Europa. Quando chegam à escola as crianças não se encontram todas na mesma situação, não possuem as mesmas vivências culturais, familiares, económicas e de saúde, podendo condicionar o seu sucesso se a escola não conseguir encontrar estratégias e compensações para os mais carentes.

Segundo Pacheco, (1996):

*A multiplicidade dos desafios tem a ver com a complexidade do papel da Escola. Já não se trata apenas de ensinar, mas de criar os meios para que os alunos-pessoas, construam a sua autonomia na aprendizagem dos saberes, que por sua vez se desmultiplicarão do saber - fazer, ao saber - pensar, ao saber - ser. (p:57)*

Com a formação dos novos grupos cada vez mais heterogéneos culturalmente, as noções de multiculturalidade e interculturalidade já não são completamente estranhas nas escolas. Os professores vão formando novos grupos na sala de aula, tentam ritmos diferenciados, por forma a que o ensino produza aprendizagens para todos.

Como já vimos no ponto 1.2, existe diferenciação entre os conceitos de educação intercultural e multicultural e que aos dois movimentos correspondem orientações e estratégias específicas (Stoer, Cortesão e

Correia, 2001, p:265): a educação intercultural desenvolve-se num processo de interacção e integração baseada numa sociedade culturalmente pluralista; a educação multicultural desenvolve-se num modelo de uma sociedade multicultural.

A interculturalidade é antes de mais um desafio e uma oportunidade, que implica estratégias, mobilização e ponderação, e que deveria ser entendida como um acto de cultura. Ela deve ser abrangente e progressiva no combate ao racismo e outras formas de discriminação nas escolas; afirma e promove o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades.

Díaz-Aguado (2000) recorda que todos os estudos publicados são globalmente consensuais em realçar como principais obstáculos que dificultam a integração prática da educação intercultural: a inadequada conceptualização que dela tem a maioria dos professores (como algo que não modifica a sua prática educativa, que afecta apenas as ciências sociais e que pode ser incorporado como mais uma aula à margem do resto do currículo); e a falta de recursos e preparação para a concretização na prática (p: 22).

Procurando encontrar formas facilitadoras de integração dos grupos em presença, os professores ensaiam um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível da escola e da turma, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através de percepções e atitudes, com base em

programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e de estilos de vida (Cardoso, 1996; Pereira, 2004).

Mas importa referir que para alguns autores não é suficiente promover uma educação para a igualdade baseada em currículos que expressem as diversas culturas em presença, mas sim promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais, promovendo a partilha, a valorização, o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combater os preconceitos e as discriminações étnicas (Pereira, 2004). No entanto, a adequação do currículo à diversidade dos alunos da turma/escola é uma tarefa intencional, convicta e reflexiva do professor, pois ele é um instrumento facilitador de integração. A reflexividade exigida para essa tarefa tem de, necessariamente, ter em conta factores, alguns ocultos e subtis, que tradicionalmente desfavorecem as minorias na escola (Cardoso, 1998, p: 15-16).

Para um grupo específico, as crianças ciganas, que pertencem a um grupo de exclusão social etnicamente minoritário e de extrema pobreza, é natural que o seu desinteresse pela escola resulte em abandono e insucesso escolar, até porque essa escola funciona através de ofertas pedagógicas concebidas e desenvolvidas para uma população de classe média bem longe dos seus interesses e valores culturais.

Elas não aprendem, ou aprendem mal, o que os currículos escolares exigem. “Lá fora” acontecem sempre coisas mais importantes do que na sala de aula



e não existe por parte da sua família ou grupo qualquer tipo de pressão para que vão à escola.

Procurar ofertas pedagógicas que os interessem, estimular o respeito pelas suas raízes culturais, poderá resultar num trabalho valorativo, tanto para as crianças ciganas como para outros grupos étnicos minoritários.

Para Cortesão e Pinto (1995), se esta atitude pedagógica tem o seu valor, pois a instituição escola, ao valorizar os seus saberes, pode facilitar a adesão da criança cigana à escola, o seu envolvimento nas tarefas que lhe propõem e daí resultar faltar menos, também pode contribuir para o fechamento do grupo, para um maior isolamento se este trabalho se limita à escola. Para as autoras a resposta as estas questões passa por:

*Ser necessário contribuir, através das respostas educativas que se vão concebendo, para que as crianças destes grupos adquiram saberes, desenvolvam capacidades e competências que lhe permitam sobreviver e intervir na sociedade como cidadãos de pleno direito. (p:31)*

Esse é um dos papéis do professor. Os professores são, em certa medida mono e inter/multiculturais, pois são “portadores” da cultura nacional, e, por outro lado, em contacto com o real, têm de “olhar” para a diferença.

Stoer e Cortesão (1999) afirmam que de facto a lógica da realização *meritocrática* traduz-se em obstáculos múltiplos à construção do professor “inter/multicultural”.

Como referem, citando Leite, Rocha e Pacheco (1992), esses obstáculos

*podem ser de natureza institucional (o peso das relações – incluindo a aparente ausência delas – e das pressões institucionais), e de natureza afectiva (o peso dos sentimentos construídos ao longo do tempo) (p:46).*

No sentido de contribuir para a construção do conceito do Professor Inter-Multicultural estes investigadores apresentam-nos a comparação entre as características do professor monocultural e o professor inter-multicultural (Quadro n.º 1).

Podemos concluir, segundo estes autores, que nem o professor monocultural nem o professor multicultural negam a diferença, só que a encaram de maneira diferente.

O professor monocultural acredita numa cidadania representativa e que a escola meritocrática proporciona o acesso a todos os alunos, mesmo diferentes.

Para o professor Inter/multicultural a “Escola para Todos” tem que ser uma realidade. Acredita na democracia participativa e numa escola democrática que conduzirá ao sucesso mesmo das crianças diferentes.

Normalmente as famílias de onde são oriundas estas crianças, são elas próprias estigmatizadas pela sociedade e não dão o valor à escola que ela merece, como é o caso da minoria cigana. Tem sido a obrigatoriedade legal, através do Rendimento Mínimo Garantido agora designado de Rendimento Social de Inserção, que muitas das vezes “empurra” estas crianças para a escola, e, fruto dessa obrigatoriedade, faz com que esta (a escola) seja rejeitada.

**Quadro 1 – Professor monocultural e inter-multicultural**

<b>Professor Monocultural</b>	<b>Professor Inter/Multicultural</b>
1- Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação	1- Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem
2- Considera a diversidade cultural na sala de aula como <i>déficit</i> (preocupação com o que <i>falta</i> nas culturas que se desviam da norma)	2- Promove a rentabilização de saberes e de culturas
3- Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos	3- Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação <i>entre culturas</i>
4- Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível	4- Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural
5- É escolacentrista: a escola deve preparar para a modernização	5- Defende a descentração escolar – a escola assume-se como parte da comunidade local
6- <i>Reconhece</i> diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural)	6- <i>Conhece</i> diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de <i>cultura como prática social</i>
<b>Pressupostos estruturantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cidadania baseada na democracia representativa</li> <li>▪ Igualdade de oportunidades – acesso</li> </ul> <b><i>Escola Meritocrática</i></b>	<b>Pressupostos estruturantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cidadania baseada na democracia participativa</li> <li>▪ Igualdade de oportunidades – sucesso</li> </ul> <b><i>Escola Democrática</i></b>

Fonte: Stoer, S & Cortesão, L. (1999, p:47)

Para muitos professores ensinar a estas crianças não é muito fácil nem atractivo. É mais fácil ensinar a turmas homogéneas, onde todos pensam e agem da mesma forma, pois também é sobre eles que normalmente recaem os olhares mais “sensíveis” dos pais e da sociedade.

O modelo da escola Meritocrática sobrepõe-se ao modelo de Escola Democrática. A padronização nacional é muito forte e é sobre esta que o Estado exerce controlo e contabiliza sucesso ou insucesso.

Quanto à mudança no sistema, o que parece estar em causa não é tanto uma mudança no sentido de alterar profundamente a relação entre a escola e o

mercado de trabalho, entre o sistema educativo e a economia, mas, sim alterar através da comunidade (Stoer, Cortesão e Correia, 2001, p:267).

O professor deve assumir um papel de total abertura à mudança.

A sua formação contínua deve ser constante, pois só desta forma poderá dar resposta às novas exigências educativas (Benavente,1990).

Não é uma formação *standardizada* que é solução para ensinar crianças com questões tão diversas:

- Onde o português é a sua segunda língua (crianças estrangeiras);
- Onde as suas tradições culturais determinam que poucos anos andarão na escola e onde o papel das mulheres é sub-valorizado (crianças ciganas);
- Onde o saber ler e escrever não é considerado fundamental, e onde por vezes o respeito por tradições é tão forte que para nós é incompreensível.

Por isso, para um docente, são tão importantes os conhecimentos científicos e pedagógicos como a capacidade de saber ouvir, de saber interagir com o aluno, com a família, com a comunidade, por forma a saber valorizar a sua cultura e os seus saberes por muito poucos que eles sejam (Vieira, 1999).

Paralelamente à aprendizagem dos conteúdos curriculares, o espaço escolar tem que ser aquele que ensina a adoptar um comportamento de respeito e valorização do colega do lado (Santos Guerra, 2000).

Incutir valores de solidariedade e de respeito pelo outro com características étnicas e culturais diferentes, é um dos objectivos primeiros da escola.

A diversidade das escolas, os meios em que estão inseridas, a instabilidade profissional dos docentes (do pré-escolar ao secundário), a falta de recursos, de atractivos no espaço – escola, são constrangimentos que não garantem sucesso (Vieira, 2005).

Famílias muito pobres, bairros carenciados e com falta de segurança, baixo nível cultural, falta de apoios sócio-económicos, são situações frequentes na vida dos alunos de minorias étnicas.

A escola não é, e não pode ser entendida como uma ilha isolada (Teodoro, 1993) e por isso não deve tentar encontrar, mesmo que esteja suportada em legislação muito favorável, soluções que por serem efémeras estão condenadas ao insucesso. O caminho tem que ser consolidado através da família, da comunidade, numa demonstração de respeito por culturas, raças e religiões (Villas-Boas, 2001).

Só num caminho de interajudas, com espírito aberto à aprendizagem, na busca de mudanças de atitudes e práticas pedagógicas, se pode alcançar algum sucesso.

*Ao professor é atribuído um papel fundamental, tornando-se não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida.*

(Delors, 1996, p:133).

A educação pode ser um meio de extrema importância e desempenhar um papel destacado na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois a escola é a primeira transmissora e reformadora de valores sociais.

Em Portugal a educação multicultural está ainda a dar os primeiros passos, tendo começado a ganhar adeptos na comunidade docente e tem-se vindo gradualmente a impor como uma nova área no domínio das Ciências da Educação.

Segundo Souta (1997):

*Trata-se de uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema: quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didácticos. A educação multicultural pretende contribuir com soluções para os novos problemas da diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração, mas também para encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crónicos, os velhos problemas da escolarização das nossas tradicionais minorias. (p:59).*

É pois na década de 90, com o então Ministro da Educação Roberto Carneiro, que se lançam as primeiras medidas institucionais, nomeadamente a criação do Secretariado *Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, que mais tarde se denomina de *Entreculturas*, sob a dependência directa deste Ministro.

Este Secretariado tem como objectivos:

*Coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.  
(Despacho Normativo nº. 63/91 de 18 de Fevereiro).*

Implantou-se também o Projecto de Educação Intercultural (PREDI) no ano lectivo 1993/94, por despacho ministerial.

O PREDI partiu do diagnóstico da realidade escolar em zonas residenciais de população pertencentes a minorias étnicas, onde existia uma percentagem muito elevada de crianças com insucesso escolar, e situava-se em três zonas geográficas: Grande Lisboa; Grande Porto e Algarve (Quarteira), num total de 30 escolas.

Este diagnóstico apontava:

- 1- A super - ocupação das escolas de onde resulta falta de espaço para a realização de actividades com os alunos;
- 2- Inexistência de tempo nos horários dos professores para que possam dedicar-se ao acompanhamento dos seus alunos, para além da sala de aula;
- 3- Insegurança grave no interior e no exterior das escolas;
- 4- Animosidade de largos sectores da comunidade étnica e culturalmente diferentes, que não se reconhecem na escola para onde têm de mandar os seus filhos;
- 5- Deficiente preparação de grande parte do pessoal não docente para uma correcta abordagem desta problemática.

Após o diagnóstico foram definidos como objectivos a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência, o assegurar o direito à diferença e a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Na selecção dos professores participantes de cada escola, a partir de critérios definidos pela Equipa Central, destacamos: motivação para a educação multicultural; competência pedagógica reconhecida e capacidade de liderança.

A partir daqui o PREDI desenvolveu-se, basicamente, da seguinte forma: Elaboração de projectos interculturais pelas escolas e pelos professores participantes; implementação dos projectos, segundo uma metodologia de investigação-acção, apoiada por formação teórica e teórico-prática e acompanhada no terreno, por elementos da Equipa Central.

No ano lectivo de 1995/96 e na sequência de novo despacho ministerial, o PREDI entrou na segunda fase o que correspondeu a um alargamento a mais 20 escolas da Zona Centro e do Alentejo.

A este alargamento correspondeu também um maior envolvimento das estruturas regionais do Ministério da Educação, os Centros de Apoio Educativos (CAEs) e as Direcções Regionais de Educação (DREs).

No seu conjunto os diplomas pretendiam que o Projecto se traduzisse em:

- Favorecer a integração na escola e na comunidade dos alunos pertencentes a grupos minoritários, tendo em vista uma real igualdade de oportunidades;
- Favorecer a criação de relações harmoniosas e construtivas entre a escola e a comunidade.



Nos objectivos mais específicos, o projecto pretendia apetrechar as escolas e as comunidades envolvidas de meios e condições que fossem facilitadores do sucesso.

- Recursos humanos: Formação; Condições de trabalho (estabilidade profissional); Reforço do pessoal (Serviços de Psicologia e Orientação, Serviço Social, Pessoal Auxiliar)
- Recursos materiais: Apoio nas áreas da saúde e alimentação; Medidas de segurança
- Organização da escola: Melhoria de funcionamento; Reorganização administrativa; Projectos nas escolas.
- Relação escola/comunidade: Iniciativas escola/comunidade; Associação de pais.
- Oferta educativa: Estruturas de Apoio e Complemento curricular.
- Produção de conhecimento: Investigação/avaliação.

Na segunda fase do PREDI, mantiveram-se os mesmos objectivos definidos na primeira fase, mas entendeu-se que os objectivos específicos deveriam ser focalizados para o alargamento das concepções, atitudes e metodologias da educação intercultural a todo o corpo docente das escolas; o aprofundamento, sistematização e avaliação da construção de currículos de educação multicultural.

Os destinatários do PREDI foram em primeiro lugar os alunos em geral e os alunos pertencentes a minorias étnicas em particular. Mas também os

professores foram considerados destinatários se tivermos em conta a formação de que foram alvo, bem como as comunidades educativas das escolas seleccionadas pois também elas faziam parte deste projecto.

A direcção do projecto estava entregue ao Entreculturas – Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural. A Equipa Central era composta por profissionais de formação diversificada, integrada nos diversos serviços centrais do Ministério da Educação. As reuniões de coordenação não eram simples reuniões de coordenação (administrativos, logísticos, financiamento, mobilização de recursos humanos, calendarização de actividades, etc.) mas pretendia-se fornecer uma componente teórica através de uma consultora científica. Posteriormente através de medidas legislativas de formação contínua de professores, facultou-se essa formação a todos os que faziam o acompanhamento teórico-prático dos professores integrados no projecto PREDI, assumindo a forma de círculos de estudo.

É importante salientar que este projecto desenvolveu-se procurando articular a coordenação com a realidade vivenciada no terreno, procurando adaptar a fundamentação das escolhas temáticas para as acções de formação destinadas aos professores de acordo com o momento que se estava a viver, por forma a construir uma Pedagogia Intercultural.

A metodologia optada foi a de projecto. A direcção confiou na capacidade dos professores para efectuarem dois tipos de trabalho: A elaboração de projectos de intervenção adequados aos objectivos do PREDI e aos respectivos contextos; a produção de reflexões sobre essa intervenção.

Para ajudar os professores a atingirem estes objectivos, intervenção e reflexão, o PREDI organizou acções de formação. Estas foram, como já foi referido, adaptadas às necessidades sentidas pelos professores ao longo do desenrolar do projecto.

Na segunda fase da implementação do projecto, devido ao número, que quase duplicou, de professores envolvidos a estratégia desenvolvida foi diferente. Aí já se difundiu o que se tinha já produzido sobre os conhecimentos adquiridos na problemática da educação intercultural.

Apesar de ser um projecto de iniciativa da administração central, o aspecto inovador deste incide sobretudo sobre a aposta da centralidade do projecto se encontrar na escola e na importância atribuída às estruturas locais.

A opção por esta estratégia pode ser resumida da seguinte forma:

- Intenção declarada de fazer dos professores intervenientes no Projecto os *pivots* de mudança das respectivas comunidades educativas;
- Na adopção de uma estrutura orgânica horizontal entre escolas da mesma zona geográfica (estrutura de núcleo) e entre estas e as respectivas comunidades locais. Todavia a dimensão atingida pelo PREDI na 2ª fase e a maior atenção às estratégias de sala de aula não permitiram desenvolver esta vertente do Projecto.

Importa referir o parecer da Comissão de Avaliação Externa que elaborou o relatório de avaliação dos quatro anos do PREDI e que registou para reflexão as seguintes considerações:

*Sobre a formação de professores:* de acordo com a avaliação efectuada, um dos objectivos alcançados foi a da formação de professores. Os professores envolvidos reconheceram a importância dessa formação no seu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente na modificação das suas práticas pedagógicas. A existência de um levantamento das necessidades de formação sentidas por esses docentes no âmbito teórico-prático permitiu que os conteúdos das acções fossem consentâneas com os objectivos específicos de uma educação intercultural adequada ao contexto da sala de aula.

A formação permitiu a criação de materiais pedagógicos que se eficientemente divulgados serão particularmente eficazes em termos da divulgação da educação intercultural; os conteúdos e métodos de formação em módulos permite uma rápida generalização da educação intercultural.

*Sobre a comunidade educativa* foi considerado que houve uma maior sensibilização de algumas autarquias relativamente aos problemas da educação intercultural, demonstrando que estes problemas não são só da responsabilidade dos professores mas de toda a comunidade educativa.

*Sobre os resultados académicos* dos alunos de minorias étnicas não registaram acréscimos de grande valor. Mas a análise apresentada permite supor que houve uma melhoria com algum significado nas práticas e na mudança de atitudes dos professores. Ficou no entanto o alerta para que este assunto deve ser acompanhado pois não são quatro anos que alteram e resolvem o problema.

Por último, a comissão salienta que:

*O saber teórico desenvolvido no âmbito do PREDI foi um contributo positivo para uma reflexão acrescida sobre a respectiva problemática. Os espaços de discussão que directa ou indirectamente suscitou, os textos a cuja publicação deu origem são um testemunho claro desse contributo.*

*Foi possível criar ou desenvolver um conjunto de saberes práticos adaptados ao contexto educativo português.*

*Assim, o PREDI deu um contributo positivo para que se desenvolvesse nas escolas portuguesas uma educação atenta aos problemas da multiculturalidade (PREDI, 1998. p: 67).*

Entre os anos de 1994 e 1997 foi implementado o lançamento de “*mediadores culturais*” para apoiar a escolarização de crianças da comunidade cigana, com o nome de “*Projecto Ir à Escola*” da responsabilidade do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

A sensibilização através destas e de outras iniciativas, favoreceu a criação de muitos e variados projectos educativos em todo o país, com maior incidência nas escolas do 1º ciclo da área da Grande Lisboa onde a população escolar era maioritariamente constituída por grupos de minorias étnicas.

Como exemplo, referimos o projecto da escola do 1º CEB – n.º 44 cuja população escolar era constituída por 38% de minorias, distribuídos da seguinte forma: 45% Cabo Verdianos, 26% Angolanos, 22% de Ciganos e 5% de Moçambicanos.

Esta realidade motivou os professores da escola a elaborar um projecto educativo, cujo tema integrador era “*Aprender a Viver Juntos*” e que visava encontrar soluções para os problemas das minorias étnicas.

Este projecto teve como referência teórica os contributos de Stoer (1994) sobre a existência de padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e à cultura da escola, e ainda a padrões de diferença social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola, que penalizam as crianças de origens étnicas.

Este projecto tinha como principais objectivos:

1. Aumentar o conhecimento que as várias culturas em presença têm umas das outras considerando o papel que isso poderá ter na sua compreensão mútua;
2. Encorajar atitudes e comportamentos igualitários e de justiça social da parte de todos os elementos da comunidade educativa (ou modificar comportamentos discriminatórios no caso de existirem), mostrando a mais valia inerente ao convívio entre várias minorias étnicas;
3. Desenvolver entre a escola e o meio envolvente uma relação de confiança e comunicação, que permita a cooperação, para a resolução de problemas comuns dentro do respeito pela diversidade cultural;
4. Promover um clima escolar de justiça, bem estar e satisfação onde todos os elementos da comunidade educativa se possam sentir realizados, qualquer que seja o seu estatuto social ou minoria a que pertençam;
5. Contribuir para uma melhor partilha e compreensão de normas e objectivos escolares;

6. Desenvolver a capacidade de reconhecimento e responsabilização dos pais, alunos e professores face à tarefa educativa; e
7. Contribuir para aumentar o êxito escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas (AA.VV., 2003, p: 197).

Estes objectivos estavam focalizados sobretudo no clima da escola e da sala de aula (relações interpessoais, regras e actividades escolares), sucesso educativo (porque não basta intervir para que as relações interpessoais sejam mais positivas, é preciso atender também às aprendizagens), e por último as relações com os pais e a comunidade educativa devido à sua importância na promoção da Educação Multicultural, conforme o esquema da realização no Quadro n.º 2.

Para a sua concretização, o projecto contou com o apoio de duas entidades externas à escola: a autarquia (Câmara Municipal de Lisboa) e uma entidade de apoio à formação contínua dos professores (Instituto Irene Lisboa).

Intervir, em termos educativos, implica afectar várias dimensões da vida da escola, pois ela é um todo dinâmico que comporta saberes, concepções e atitudes e cuja especificidade a tornam única e diferente das demais. Tendo em conta esta realidade o projecto assumiu três dimensões de realização: “escola”, “escola/comunidade” e “sala de aula”.

Foi definido como dimensão “escola”, todo o espaço físico e social que é pertença de professores e alunos, pois nesse espaço são construídas relações

interpessoais, regras e valores. É também neste espaço que se podem tomar decisões que dizem respeito a todos, professores e alunos, e que se poderão introduzir medidas de fundo.

A dimensão “escola comunidade” relaciona a escola com o contexto a que pertence. Saber escutar e relacionar-se com essa realidade sócio cultural é fundamental em todas as escolas e de extrema importância em escolas de alunos de minorias étnicas.

A dimensão da “sala de aula” é o espaço, por excelência, da acção pedagógica. Não só é o local onde os alunos estão mais tempo, como é o espaço privilegiado para a acção do professor (AA.VV., 2003, p:199).

Dos resultados verificados na intervenção deste projecto de escola, importa salientar:

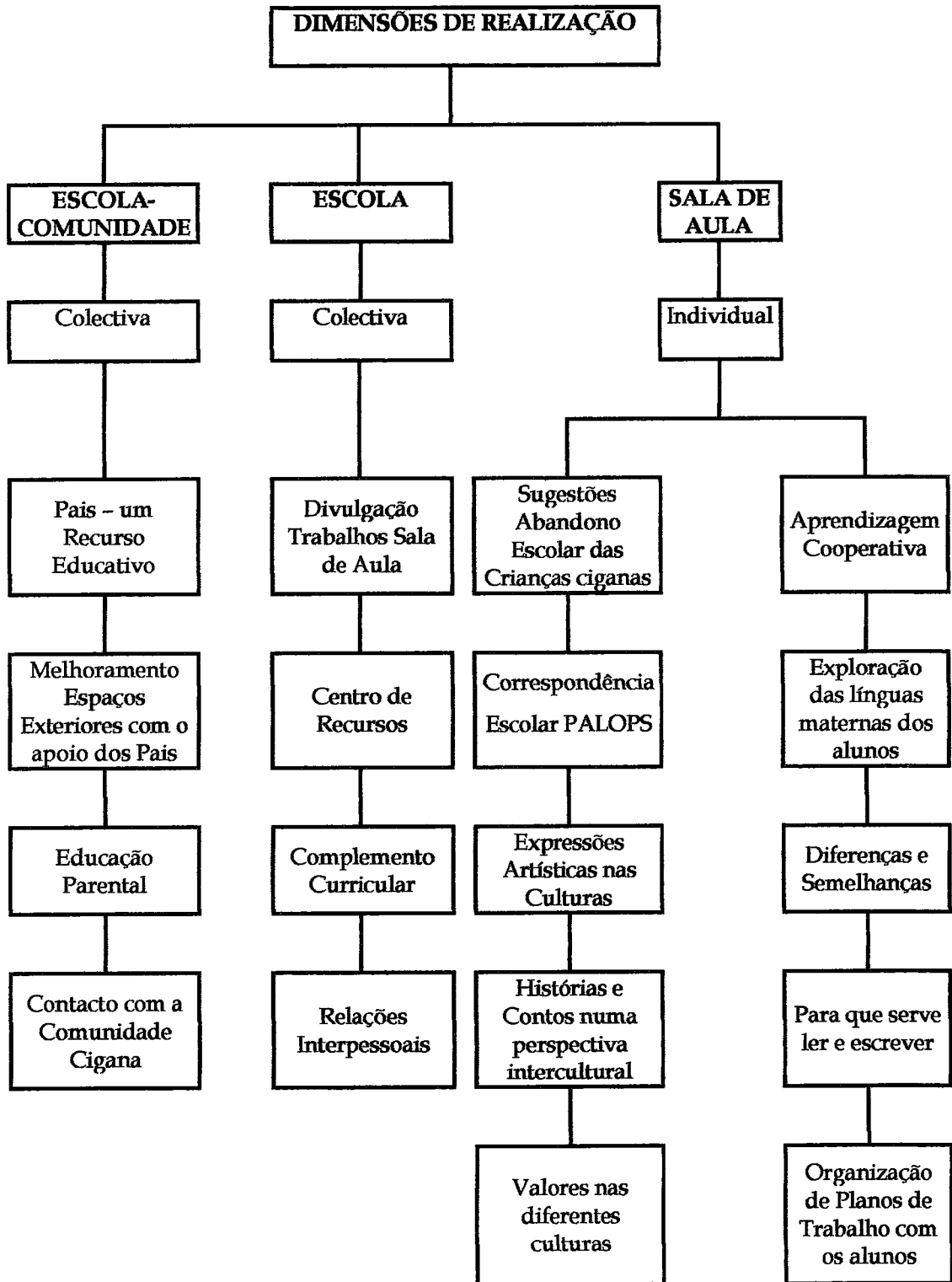
1. Na dimensão escola foi onde se obtiveram os resultados mais positivos, pois conseguiram-se identificar necessidades e problemas e concretizar a realização de projectos em torno deles. Esses projectos continuaram e permitiram alterar a realidade da escola;
2. Ao nível da sala de aula, a avaliação foi sobretudo mais positiva no que respeita ao aumento da auto - estima e do auto - conceito dos alunos. Não houve avaliação do sucesso escolar dos alunos;
3. Os resultados mais fracos foram ao nível escola/comunidade. As estratégias ensaiadas foram positivas, mas havia que investir mais, possivelmente ao nível de um mediador.



Várias outras iniciativas têm sido ensaiadas por várias escolas para a integração dos alunos de minorias étnicas, mas uma questão está por solucionar: a formação inicial de professores não é suficientemente flexível por forma a preparar os docentes para os desafios reais que as escolas colocam.

A formação de professores não contempla estratégias para lidar com este quadro tão complexo, mas mesmo assim é-lhes exigido que conheçam e saibam trabalhar com a diversidade, e que procurem, mesmo que de uma forma modesta, lutar contra a fuga à escola, contra o analfabetismo e a iliteracia, numa palavra contra o insucesso escolar.

Quadro n.º 2 – Esquema de trabalho de projecto da Escola EB 1 n.º 44 de Lisboa



#### **1.4 - Autonomia da escola, gestão do currículo e educação multicultural**

Uma das transformações mais profundas que se procuraram introduzir no sistema educativo após a Revolução de 25 de Abril de 1974 em Portugal, foi a substituição de uma gestão nas escolas de tipo autoritário por uma outra democrática, verdadeiramente participada e dinâmica (Nóvoa, 1990)

Até então a gestão baseava-se na concentração de poderes nos órgãos administrativos, na sua hierarquização, na rigidez dos modelos organizativos, sem espaço para a reflexão e permuta de experiências e saberes, submersa pela inflexibilização dos programas, fiscalizada, cercada, não possuindo iniciativa e autonomia pedagógica.

A descentralização do Ministério da Educação para o 1.º CEB, recaía nas Direcções Escolares Distritais que por sua vez se desdobravam em Delegações Escolares Concelhias. Estes organismos sobreviveram durante largos anos às alterações produzidas no ensino em 1974, e orientavam e controlavam todo o funcionamento das escolas e dos seus funcionários (docentes e não docentes). Este sector de ensino (o Ensino Primário) possuía legislação e normativos próprios, que forçavam a um distanciamento dos outros sectores de ensino que cedo começaram a caminhar para a autonomia pedagógica e gestão escolar.

A mudança levou algum tempo a ser concretizada, fruto da hesitação e instabilidade governativas, num sector de ensino recheado de escolas “pobrezinhas” onde o atraso verificado, quer no “terreno” (rede escolar dispersa e total falta de equipamentos), como na formação de professores,

originou a que a verdadeira autonomia seja ainda uma longínqua miragem que só alguns profissionais lograram alcançar, fruto de uma força de vontade e coragem imensuráveis.

Com a aprovação a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, assistimos em Portugal ao lançamento de uma nova reorientação política educativa assente em quatro ideias: democratização, descentralização, autonomia e participação.

Além destas quatro ideias-chave, a Lei estabelece que o funcionamento do Sistema Educativo deve ter como finalidade fundamental a Educação entendida como formação integral dos alunos, abrangendo essa educação um sentido amplo que não deve ser só tarefa da escola.

É pois finalidade da escola virar-se ao meio em que está inserida, relacionar-se com a realidade social, articulando formação humanística com o mundo do trabalho (Nóvoa, 1992).

Para alcançar este objectivo a escola deve proporcionar a interligação da comunidade mediante a

*Participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais...*

(Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Capítulo 2.º, Princípios Gerais).

Está pois consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo a definição de comunidade educativa, e da importância da sua participação activa na vida interna da escola.

No distrito de Évora, após 1974 e com a consolidação da vida democrática nas autarquias, estas procuraram, em conjunto com as escolas do 1º CEB trabalhar na resolução dos seus inúmeros problemas.

Essas autarquias, indo muito além das suas competências legais, iam procurando remediar a pesada herança que se tinha herdado: uma rede escolar composta maioritariamente por escolas isoladas, com muito poucos alunos, despidas de equipamentos e de conforto, sem cantinas, cujos caminhos em dias de invernias eram de difícil acesso para professores e alunos. Todos os alunos, mesmo os dos montes mais distantes, começaram a ser transportados, possibilitando assim que todos os meninos fossem à escola, com menos esforço e sofrimento, pois alunos havia que tinham que percorrer quilómetros a pé.

O esforço de reconstrução do parque escolar, bem como o fluxo de regresso ao Alentejo de muitos alentejanos, atraídos pelas alterações políticas e económicas verificadas, transformou muito o panorama das escolas do 1º CEB aumentando a sua população escolar.

Escolas houve que conseguiram introduzir uma dinâmica de mudança, abriram-se à comunidade, captaram a vontade e os conhecimentos de muitos elementos dessa comunidade educativa, transformaram a escola como estava a ser alterada a sociedade, não esperando que normativos superiores assim o determinassem.

Só em 1998 o governo publica legislação integradora de todos os ciclos de ensino. A 4 de Maio de 98 foi publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98 que vem dar corpo ao que denomina “*Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário*”.

No seu preâmbulo pode ler-se:

*O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico ... integrando-as, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.*

*O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através das cartas escolares concelhias. Preconiza-se assim a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, ..., de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado (Dec-Lei 115-A/98).*

Através deste corpo legislativo, a possibilidade de mudanças organizativas era proposta para todas as escolas. Ao agrupar as escolas do 1º CEB, o Ministério de Educação estava a permitir que elas crescessem, que fosse quebrado o isolamento a que estavam votadas, que fosse permitido fazer a divulgação e a possibilidade de partilha de inúmeras experiências pedagógicas de sucesso no combate ao abandono e exclusão escolar.

Formaram-se agrupamentos horizontais, muitas das vezes acompanhados do pré-escolar, cuja vantagem era reconhecida.

Mas o Ministério da Educação não forneceu os meios económicos e financeiros necessários para a concretização plena deste objectivo. As únicas instâncias que continuavam a contribuir para estes estabelecimentos de

ensino eram as autarquias que, credoras do governo de verbas que deveriam ser descentralizadas, funcionavam segundo as sensibilidades dos seus executivos. Os apoios logísticos também faltaram, e os professores e os educadores começaram a esmorecer.

As mudanças repetidas de responsáveis no Ministério da Educação levam a alterações no processo de organização de agrupamentos de escolas. É decidido que os agrupamentos de escolas do 1º ciclo e do pré-escolar deixem de ser horizontais. As escolas do 1º ciclo são agrupadas, para além do pré-escolar, com outras escolas do 2º e 3º ciclos, dando origem a agrupamentos, em algumas zonas do país, com mais de três mil alunos. As situações de rotura entre a gestão e os restantes actores, docentes, não docentes, pais e alunos, surgem muitas das vezes por incapacidade prática de resolver os inúmeros problemas criados nestes mega-agrupamentos.

As escolas do 1º CEB sempre alimentaram as suas vivências na comunidade em que estão inseridas.

É frequente ouvir, na minha experiência pessoal no contacto com centenas de professores ao longo dos anos, os docentes do 1º ciclo chamarem a atenção que com a constituição destes agrupamentos verticais, e da sua dimensão, comprometeu a sua realidade educativa. Sentem que na organização e gestão dos agrupamentos, a especificidade deste sector é, por vezes, subvalorizada. A riqueza pedagógica, didáctica e afectiva deveria ser preservada.

Uma das conclusões que foi possível retirar da avaliação do actual regime de autonomia e gestão das escolas, efectuado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Regime de Administração Escolar, é a de que embora se tivessem operado mudanças morfológicas nas escolas, o essencial não mudou – as escolas não dispõem de mais autonomia (pois a tutela continua a impor medidas sem respeitar a especificidade destas unidades educativas) por forma a melhor desempenharem o seu papel de serviço público.

Em 1996 este Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Regime de Administração Escolar tinha concluído que:

*Não se muda a escola sem mudar o sistema: para que a autonomia das escolas possa ser efectiva e ter tradução prática, é necessário começar por reestruturar a administração educativa, em todos os seus níveis: central, regional, local e de estabelecimento de educação e ensino, numa visão estratégica global e coerente de descentralização.*

É pois em consonância com esta opinião, que nos parece que as mudanças têm que ser ao nível do sistema educativo para além das escolas, considerando que descentralizar implica uma devolução de poderes, competências e meios, do centro para os diferentes níveis, local e de escola, e nestes para os órgãos democraticamente legitimados e com adequada representação escolar e comunitária (Lima, 1991).

Voltamos a reler o preâmbulo do D.L. 115-A/98, e encontramos nele expresso o que deverá ser a autonomia das escolas:

*A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus*



*problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.*

*(...) A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesma, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, (...) com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.*

Muitos dos normativos publicados para a educação não conseguem ter efeitos práticos porque a utopia do legislador não tem reflexos práticos na escola, pois apesar dos grandes avanços que se operaram, a realidade das nossas escolas, e sobretudo das escolas do 1º CEB, ainda é muito longe de uma escola perfeita.

Um dos decretos regulamentares do D.L. 115-A/98, foi o Decreto Regulamentar 10/99, que continuou no caminho já delineado da autonomia das escolas. Este diploma reporta-se à definição do funcionamento das estruturas de orientação educativas.

Sendo uma parte da organização pedagógica da escola, estas estruturas têm como objectivo a sua coordenação e a articulação curricular na aplicação dos planos de estudo bem como no acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma.

Está pois aqui definido a forma como as escolas podem tomar nas suas mãos, em perfeita autonomia, a gestão do currículo do aluno, tornando-o um instrumento de aprendizagem individualizado, se necessário, valorizando os seus saberes.

*A articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar*

*o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos. (art.º 3º - 1).*

Mas porque o acto de ensinar não é um acto isolado, a escola deve ser envolvida nesta missão (Neves, 2002), sendo remetido para o conselho de docentes, constituído pela totalidade dos professores do 1º. Ciclo em cada escola, as tarefas para levar à prática esta função: planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional; elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas; analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras aprendizagens para prevenir a exclusão; elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos; assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens e ainda identificar necessidades de formação dos docentes bem como analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto. (D.L. 10/99, art. 4º).

Se compete à escola estender o seu “olhar” para todos os alunos em geral e planificar estratégias que conduzam ao seu sucesso, já são da responsabilidade do professor a concretização dessas estratégias, distinguindo aqueles que têm outras necessidades educativas e escolares.

O mesmo decreto regulamentar prevê a possibilidade do docente pensar a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver na sala com as crianças.

A estes docentes e ao Conselho de Turma competem, analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem; planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula; identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação; assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas; adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos; conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto; preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos. (D.L. 10/99, artº 6º).

A criação destes mecanismos normativos, fornece ao professor os meios necessários para dentro da escola e da sua sala de aula, valorizar os saberes individuais dos seus alunos.

Mais tarde, ao publicar o Decreto-Lei nº 7/2003, o governo permite que sejam criados os Conselhos Municipais de Educação (CME) que, enquanto estruturas descentralizadas de administração educativa, serão órgãos de

representação ampla integrando: representantes de escolas, autarquias, serviços desconcentrados do Ministério da Educação, acção social escolar, interesses económicos, sociais e culturais, reflectindo uma grande pluralidade de interesses que procuram a congregação de esforços ao nível local (concelho ou dimensão inferior no caso dos grandes concelhos), em torno de gestão conjugada de recursos, da elaboração de projectos visando o desenvolvimento local, integradores da comunidade, dotados de competências próprias e de recursos adequados.

Os CME serão instâncias privilegiadas de territorialização das políticas educativas nacionais e espaços de encontro das escolas de uma determinada área, que aí devem poder articular e potenciar os projectos educativos que autonomamente cada uma desenvolve e avalia.

*O CME é uma instância de coordenação e consulta, e tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção da eficiência e eficácia do mesmo. (Decreto-Lei nº 7/2003, Artigo 3.º – Competências).*

As escolas devem, pois, assumir uma verdadeira autonomia pedagógica para poderem dar resposta, de forma diversa e contextualizada, aos problemas com que a comunidades locais se confrontam. Devem saber articular o poder que lhe está atribuído por várias legislações no sentido de facilitar a promoção do sucesso dos alunos de minorias étnicas, valorizando

os seus saberes e culturas, no caminho de uma educação multicultural contribuindo para o afastamento do insucesso escolar.

Não há autonomia sem participação. Para que a autonomia contribua para a mudança da escola, esta tem de vencer três desafios:

*Passar de autonomia individual-reinante, nas nossas escola, para uma autonomia colectiva:*

*Passar de lógica de normas e regras para a lógica do acordo e do compromisso;*

*Passar da lógica do consumo de recursos para a lógica da produção e distribuição de recursos (Barroso, 1999, p: 81-81).*

Esta mudança obriga a que os actores envolvidos sejam competentes para as concretizem num processo mais amplo que é o de transformação da escola.

Trata-se de um processo que lhes exige o exercício de acções de liderança capazes de lidar com a incerteza, com a desmotivação e insegurança, particularmente de uns professores e com o cepticismo de outros, bem como com a desconfiança, e incredulidade e preocupação dos pais (Pires, 2003).

A escola deve assegurar aprendizagens diversificadas, que incluem não só os conteúdos disciplinares como também interdisciplinares e outros tradicionalmente vistos como não disciplinares. O currículo escolar é – em qualquer circunstância – um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1995, p:24). Para se atender e respeitar as diversidades dos alunos é necessário proporcionar-lhes um ensino tão personalizado quanto possível, embora os alunos sejam agrupados por

turmas, grupos mais ou menos homogêneos, sujeitos ao mesmo ensino em simultâneo com um mesmo professor (Barroso, 1999).

A ideia de que a escola responde a todas as necessidades educativas da vida humana não passa de uma ilusão em que já ninguém acredita. As aprendizagens realizadas fora da escola, no seio da família, amigos ou através dos *média*, devem ser tidas em conta. Cada criança segue uma evolução muito própria em grande parte como consequência da vivência para além da escola e em primeira instância na família (Lopes, 2003).

Tem que procurar-se uma complementaridade entre a educação escolar e a educação familiar, já que a escola e a família não se substituem. É necessário promover o diálogo entre pais e professores. Para que cada estabelecimento de ensino procure responder às necessidades dos seus alunos e da sociedade precisa de uma certa autonomia na gestão, organização e elaboração do seu plano curricular. Se o professor é o “gestor” do currículo é ao aluno que cabe o papel de “regulador” de todo o processo. São as suas características, as suas necessidades e potencialidades que funcionam como referência no modo como se organiza e se implementa o desenvolvimento curricular (Roldão, 1995).

Ao reconhecer-se a existência da heterogeneidade na sala de aula, e a mais valia em conviver e tirar partido dela, ao reconhecer-se que o processo de ensino-aprendizagem se deve identificar com os tipos de aluno presente, e que a escola se pode e deve adaptar ao aluno, em vez de forçar este a

adaptar-se à acção pedagógica, está a dar-se um passo significativo para o sucesso escolar mais generalizado (Cortesão, 1998).

Sobre a problemática do insucesso escolar vários têm sido os autores que o têm estudado. Alguns autores concluem que reside na família a origem das dificuldades sentidas pelos alunos (Leite, 1996).

No entanto, investigações mais recentes em Ciências da Educação, conduzem-nos a que os fenómenos do insucesso escolar não residem apenas na família e em razões externas à escola, mas também em aspectos de organização do sistema educativo e dos currículos, (Leite, 1996).

Esta autora cita Muñoz e González González (1984), na identificação de três paradigmas de aplicabilidade dos currículos.

- Paradigma técnico-burocrático, que corresponde ao *tipo de necessidades sociais que, de acordo com o sistema social de funcionamento institucional e de distribuição de funções, é previsto ser cumprido pela instituição educativa* (p:66). Neste paradigma pretende-se desenvolver novos métodos de ensino bem como produzir materiais que correspondam a esse objectivo, mas o professor limita-se a aceitar essa metodologia e a promover os meios de a aplicar.
- Paradigma técnico-científico que corresponde a modalidade de mudança do currículo e supõe *“um desenvolvimento teórico e tecnológico maior do que o da perspectiva anterior”*. Pretende-se uma mudança curricular, apontando para o investimento teórico e

tecnológico em que o professor deverá ter uma formação específica para o efeito. Pretende-se além dos resultados a alcançar os meios para chegar a eles.

- Paradigma sócio político, que, “...em princípio, poderia ser considerado como um enfoque compreensivo, global e estrutural da inovação, pelo que renuncia a reduzi-la a um conjunto de procedimentos técnicos, mais ou menos justificados teoricamente, para a melhoria do sistema escolar (p: 66); seria, segundo os autores, capaz de congregar todos os actores sociais, por forma a contextualizar o currículo na dimensão social, cultural e económica.

Estes paradigmas poderão ser associados à forma como se pratica o ensino-aprendizagem nas escolas (Pereira, 2004).

No Quadro n.º 3, procurámos associar os paradigmas aos modelos de escola e ao papel que o professor desempenha nessa escola. As estratégias por eles desenvolvidas estão intimamente relacionadas com o modelo em que “conscientemente se situam ou que, de forma implícita, orientam a sua actuação” (Leite, 1996, p:67).

É pois um desafio que se coloca ao professor, a forma como reage e actua perante os novos problemas que o multiculturalismo coloca hoje à educação, e quais os procedimentos que assume enquanto educador.



**Quadro n.º 3 – Esquema comparativo: paradigmas de inovação curricular, modelos de escola e papel do professor**

<b>Paradigmas de interpretação da inovação curricular</b>	<b>Modelos de Escola</b>	<b>Papel do professor</b>
Técnico-burocrático	Escola transmissiva (saber acumulado de forma a preservar uma herança cultural)	Expõe, transmite, corrige, demonstra e exemplifica
Técnico-científico	Escola tecnicista (adestra e faz com que os alunos adquiram comportamentos de saber técnico e instrumental)	Planifica, corrige, treina, supervisiona e avalia
Sócio-político	Escola sócio-crítica (reconhecimento da educação enquanto acto social. Não interessa só o que se ensina, mas o porquê e para quê)	Coordena projectos, dinamiza e modera.

(Baseado em Leite, 1996, p: 66-67)

Encontrar as estratégias e os procedimentos mais adequados em função dos alunos em presença no sentido de combater a exclusão e o abandono, deve ser a sua tarefa prioritária.

Uma das principais barreiras que a educação multicultural deve ultrapassar é aquilo que Jackson (1968) citado por Diaz-Aguado (2003) denomina de *Currículo oculto* existente nas escolas tradicionais e que conduzem à aprendizagem da submissão e de heteronomia:

- 1- A monotonia da vida escolar – As crianças devem aprender a esperar, a ter paciência, a permanecer imóveis durante longos períodos de tempo, ignorando os seus colegas;
- 2- A natureza da avaliação educativa - o seu carácter não explícito, as suas contradições e a impossibilidade de o aluno poder discuti-las. O aluno deve aprender como funciona este complexo mecanismo para

garantir o máximo de *recompensas* e o mínimo de *penalizações*, aprender a adaptar-se às expectativas dos outros e a conseguir obter a aprovação simultânea de duas audiências, o professor e os colegas, que frequentemente entram em conflito.

- 3- A forte hierarquização da vida escolar e a concentração do controlo na pessoa do professor. Os alunos devem habituar-se à diferença de poder, substituindo os seus próprios planos e iniciativas por aquilo que lhes é imposto pelo professor.

Segundo ainda a mesma autora este *currículo oculto* dificulta consideravelmente as aprendizagens sobretudo de alunos cujas culturas são distantes da cultura escolar, convertendo-se assim numa das principais fontes de discriminação e exclusão, mesmo que as práticas pedagógicas não resultem de uma atitude intencional, mas de uma incapacidade de lidar com a diferença.

Por isso, não basta que o Poder Central descentralize por “despacho”. É necessário que a autonomia seja construída em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais, pois não existe uma “autonomia decretada”. O que se pode decretar são as regras e normas que regulam a descentralização de competência e poderes num todo nacional, mas só há efectivamente autonomia se ela for assumida pelos seus actores. Ao estado compete disponibilizar às escolas os meios necessários para assumirem a sua plena missão.

A diversidade e a pluralidade da população escolar é hoje entendida como um elemento enriquecedor da escola, mas os conhecimentos que se adquirem na escola têm que ter significado para os alunos. Apostar na sua passividade não é hoje viável, uma vez que se pretende contribuir para a formação de cidadãos participativos e críticos.

Cabe pois, cada vez mais, às escolas e aos professores determinar o que deve ser ensinado, como, quando e porquê, dentro dos limites das linhas orientadoras nacionais.

Com base no trabalho de Pereira (2004, p:44-45) sugerem-se algumas reflexões sobre o que poderá contribuir para a validação de um currículo multicultural:

- a) As políticas e procedimentos escolares devem implementar: programas de formação multicultural, sistemáticos, de carácter obrigatório para formação de pessoal; interações entre os diferentes grupos no ensino de partilha; inclusão, no contexto escolar de uma diversidade étnica e cultural (actividades como dança, música, etc.);
- b) O currículo deve promover valores, atitudes e comportamentos que apoiem a diversidade cultural e étnica;
- c) O currículo deve fomentar a melhoria das identidades e do auto-conceito dos alunos;

- d) O currículo deve permitir abordagens interdisciplinares, contribuindo para os diferentes modos de aprendizagens dos alunos e que contemplem processos de avaliação diferenciados;
- e) O currículo deve ser reflexo da escola e explorar os recursos da comunidade educativa, ajudando os alunos a desenvolverem capacidades de participação social e política na comunidade;
- f) A escola deve ter a responsabilidade de avaliar, de forma sistemática e controlada quer o currículo quer a sua implementação.

## **2 - Escola e Minorias Étnicas**

### **2.1 - Introdução**

A discriminação e o preconceito na sociedade actual é uma realidade, apesar de por vezes se apresentar disfarçada. As diferenças, sejam elas culturais ou na cor da pele, são factores que determinam a separação na sociedade, apesar das sociedades democráticas consignarem nas suas constituições o direito à diferença e o dever dos estados proporcionarem às minorias os mesmos direitos que a todos os cidadãos (Sertório, 2001).

Para as populações mais desprotegidas, onde se enquadram as minorias étnicas, o analfabetismo, o desemprego e a pobreza contribuem para a exclusão destes grupos (Wieviorka, 1992). A escola reproduz as divisões sociais e as populações em situação de exclusão têm nela percursos marcados pelo insucesso e abandono escolar.

Neste segundo capítulo, tal como no anterior, procuraremos abordar a temática da Escola e das Minorias étnicas recorrendo a vários autores que têm desenvolvido estudos neste campo.

Abordaremos conceitos que definem a relação actual da sociedade com as minorias e de estas com a escola.

Incidiremos a nossa atenção sobre um grupo minoritário em especial, o povo cigano, registando um pouco dos seus hábitos e costumes tão diferentes dos

não ciganos, no sentido de melhor os entendermos, e da preocupação da escola em os integrar.

Falaremos de preconceitos e de racismo, flagrante e subtil, e do papel tão importante da escola para formar e corrigir práticas e mentalidades (Vala, 1999 e 2004).

## **2.2 - Escola e minorias étnicas: estereótipos, preconceitos e atitudes**

Partindo do conceito de grupo étnico tal como definido por Pereira (2004),

*conjunto de indivíduos, inseridos num contexto cultural mais abrangente, que se identificam e são identificados como diferentes, a nível cultural, argumentando essa diferença com aspectos mais ou menos notórios, tais como a língua, história, religião, vestuário adoptado, características físicas, etc. (p:29),*

verificamos que os elementos mais identificadores da diferenciação dos grupos são a sua cultura, a sua língua. Uma sociedade, onde a maioria apresenta valores e comportamentos diferentes, tem dificuldade em admitir que outros se apresentem diferentes e que procurem manter essa diferença.

Essa diferença pode levar a sociedade, por vezes, ao procurar integrar essas minorias, a desenvolver atitudes de receio pela possível chegada massiva de estrangeiros, considerando mesmo que estes podem representar uma ameaça para ocupar lugares que a maioria considera seus (Gomes, 2003).

Em pleno século XXI, numa era de globalização e de avanços tecnológicos, ainda temos dificuldade em partilhar espaços com outros culturalmente diferentes de nós.

Discriminar é colocar indivíduos em posições desfavoráveis no acesso a bens fundamentais (educação, emprego, habitação, saúde, participação política, etc.) com base em critérios como raça, etnia, género, religião, classe social, etc.).

Quando não são proporcionadas semelhantes condições de aprendizagem à diferença, existe discriminação. Quando essa discriminação é baseada em critérios rracicos, existe racismo (Cardoso, 1998, p:16).

A nossa sociedade é considerada anti-racista, mas ao elegermos como “normal” a forma como vivemos, somos preconceituosos na aceitação do outro que é diferente e temos dificuldade em explicar a persistência de atitudes e sentimentos racistas para com aqueles que põem em causa as “nossas normas” e a forma como vivemos.

Marques e Paéz (2004) afirmam que Lippmann (1922) foi considerado como o iniciador da conceptualização contemporânea dos estereótipos e das suas funções psicossociais. Ele considerava os estereótipos “*como fotografias dentro das nossas cabeças*”, pois nós não reagimos directamente aos acontecimentos tal como eles se apresentam, mas sim a representações simplificadas.

Estas ideias foram consideradas inovadoras numa época em que os estereótipos eram considerados como uma forma de pensamento inferior.

Anos mais tarde Allport (1954) reagiu a esta visão “sociopatológica”, afirmando que os estereótipos são um processo não apenas normal como necessário, pois como todas as categorias cognitivas, também as categorias

das pessoas se baseiam inicialmente numa correspondência entre etiquetas psicológicas.

Assim, através dos estereótipos, para além de simplificarmos a informação proveniente de uma estimulação humana rica e complexa, também racionalizamos as posições objectivas dos grupos na dinâmica social (Marques & Paéz, 2004, p: 334).

Para Katz e Braly (1933,1935) citado por Marques & Paéz, (2004), os estereótipos são crenças que nos são transmitidas pelos agentes de socialização (os pais, a escola, os meios de comunicação social, etc.), o que explicaria o consenso existente em relação a grupos sociais.

Vala (1999) define como preconceito:

*A partilha de atitudes sociais ou crenças cognitivas derogatórias, a expressão de sentimentos negativos ou a manifestação de comportamentos hostis ou discriminatórios de sua pertença a esse grupo". (p:4)*

Exemplos de atitudes preconceituosas são os protestos das comunidades escolares, especialmente dos pais, quando os seus filhos têm que partilhar a escola com minorias, sobretudo com a etnia cigana. O medo do desconhecido converte-se, muitas vezes, numa arma de segregação.

Habitúamo-nos a conviver em sociedade com este grupos mas a sua aceitação e integração não são plenas. Porque esta é uma realidade, os próprios grupos minoritários tendem a agrupar-se, formando assim grupos mais fortes e em algumas zonas maioritários, impondo aí as suas diferenças culturais, religiosas e linguísticas. Daí o fenómeno da concentração de



grandes comunidades de emigrantes dos Palop's em alguns bairros na área da Grande Lisboa, onde se tornaram o grupo dominante, apesar da existência de muitas crianças e jovens da segunda geração já serem portugueses.

São estas culturas em confronto, por vezes o exibicionismo da diferença, que provocam o nascimento de atitudes de índole racista e xenófoba, apesar da população portuguesa não se considerar como tal.

Os termos raça e etnia são considerados construções do pensamento social e servem para categorizar e rotular grupos e conseqüentemente pessoas.

Baseando-se num estudo desenvolvido por Pettigrew e Meertens (1995) realizado em quatro países da União Europeia, Vala (1999) que aplicou esse mesmo estudo em Portugal, desenvolve os *conceitos de preconceito ou racismo flagrante (antinormativo), de racismo subtil (aceitação da norma, acompanhado de atitudes racistas não censuradas por essa norma) e igualitarismo (internalização da norma, com base em valores igualitários que implicam a rejeição de formas socialmente aceitáveis de racismo).*

Ainda no mesmo estudo os investigadores concluíram que decorre “uma forte acuidade da distinção entre a expressão flagrante e subtil do racismo”(p:37).

O primeiro (*racismo flagrante*), encontra-se associado a diferenciações no plano biológico; e o segundo (*racismo subtil*) a diferenciações no plano emocional e dos valores (Vala, 1999, p: 37).

Portugal que integrou na sua história durante séculos povos de outras culturas, onde enquanto colonialista foi fácil a miscigenação entre portugueses e esse povos, aliado ao facto de após a independência desses territórios ser o país de acolhimento de muitos e até por força de ideologias colonialistas que persistem, poderia ser terreno fácil de racismos, mas segundo os resultados do estudo de Vala “as crenças racistas organizam-se da forma semelhante à de outros países da Europa.

O racismo em Portugal é objecto de censura pública, pois é contrário ao princípio democrático da igualdade de direitos e oportunidades, mas ele existe associado ao preconceito e reveste-se de formas subtis.

Tal como na Europa a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante (*diferenciação no plano biológico*), mas não sobre o racismo subtil (*diferenciação no plano de valores e emocional*).

A forma como um ser humano se posiciona na “*vida*” tem reflexos na relação que este estabelece com os que lhe estão próximos.

*Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento.*  
Ajzen, I. (1988), citado por Lima (2001) p:168.

*Por atitudes entendemos um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social.*  
Thomas e Znaniecki, (1915), citado por Lima (2001) p:160.

A atitude de um pai na educação de um filho é marcante para o desenvolvimento do seu filho enquanto futuro adulto, pois as atitudes são fundamentais e marcadoras da formação individual e elas condicionarão a sua relação com o mundo (Trindade, 1996).

Se as nossas acções têm, por norma, uma intencionalidade e um fim, procurando essencialmente influenciar as aprendizagens quer sejam intelectuais, sociais, estéticas ou culturais, é fácil de entender a importância que a educação escolar lhe atribui.

Ainda segundo Trindade (1996), vários têm sido os autores que procuraram estudar a relação entre atitudes e comportamentos, tendo concluído que se as atitudes nem sempre se manifestam em comportamentos, por outro lado os comportamentos radicam em atitudes.

No entanto as atitudes, que segundo alguns autores são aprendidas e portanto alteráveis, expressam-se sempre através de um julgamento avaliativo (Lima, 2001).

Vários autores desenvolveram estudos partindo da convicção de que o meio ambiente onde o indivíduo está inserido moldará as suas atitudes, concluindo que as mesmas desempenham quatro funções: uma função adaptativa, pela qual as pessoas se esforçam por maximizar o que lhes é agradável e por minimizar o que lhes é desagradável pois as pessoas desenvolvem atitudes favoráveis em relação aos objectos que estão associados com a satisfação das suas necessidades e atitudes desfavoráveis em relação aos objectos que lhes causam frustração ou castigo; uma função

defensiva do eu, com a qual as pessoas evitam as realidades, exteriores ou interiores a si próprias, que lhes são desagradáveis; uma função expressiva de valores, com a qual as pessoas dão uma expressão positiva aos seus valores nucleares e ao tipo de pessoa que crêem ser, obtendo com isso satisfação; e uma função cognitiva, com a qual as pessoas adquirem, ou constroem, referenciais que lhes permitem distinguir, precisar, interpretar e organizar as informações com que lidam.

Mas se atendermos ao facto de que, no caso das crianças e jovens, em que grande parte da sua vida em formação é passada na instituição escolar, as atitudes e o meio ambiente são marcantes e contribuem para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo. As atitudes do professor de uma forma dinâmica podem contribuir para alterar, inovar ou modificar atitudes. As atitudes dos professores e as atitudes dos alunos face à escola vão influenciar os comportamentos e as relações entre os dois grupos.

Algumas destas atitudes podem ter origem não só de carácter moral como cultural, pois o aluno, em formação, já é portador de conhecimentos e atitudes oriundas do meio familiar, e do meio em que está inserido. Ele é um construtor activo de aprendizagens, enquanto pessoa responsável, autónomo e motivado (Candeias, 1995,p: 98).

Sendo que a iniciação à socialização é adquirida anteriormente à escola, é esta que de uma forma estruturada irá fornecer outras aprendizagens por

forma a contribuir para a sua integração e realização enquanto cidadão válido e profissionalmente útil.

Ao professor é atribuído o papel de saber interpretar e desenvolver as atitudes correctas sendo da sua responsabilidade o encontrar estratégias de ensino que superem e justifiquem o fraco tratamento educativo das atitudes ao nível das práticas educativas. Apesar de, nos normativos que orientam o sistema educativo português, tal como é orientação de organismos internacionais, se valorizar as atitudes que contribuam na formação da personalidade da criança e do jovem, os professores continuam a ter grandes dificuldades no que respeita à operacionalização das atitudes que se levantam à educação escolar (Trindade, 1996, p:27).

Ainda segundo Trindade (1996), as dificuldades sentidas pelos professores situam-se em três níveis distintos:

- 1) Nível de conceptualização - atitudes de difícil tratamento por se não ter encontrado uma definição genérica aceitável por todos os especialistas;
- 2) Nível de preconceitos - centradas ao nível dos valores civilizacionais, onde no domínio privado as crenças, os valores, os traços de personalidade individual, estão dependentes da vontade ou não de serem publicitados. Um preconceito ligado a este prende-se com a relutância de muitos educadores e professores de que as suas atitudes possam ser confundidas com doutrinação;

3) Nível da aplicação na prática educativa – este nível encontra-se relacionado com os anteriores, mas prende-se com três factores:

- Relativa ignorância dos processos de aprendizagem do domínio afectivo;
- O tempo necessário para a emergência de resultados quando as atitudes são alvo de ensino-aprendizagem;
- E as dificuldades encontradas na medida e consequente avaliação das atitudes.

Pensamos que hoje a atitude do professor deverá ser dirigida por forma a desempenhar o seu papel de orientador de conhecimentos, ajudando o aluno a assimilar os conteúdos escolares. Desta forma o papel de ensino-aprendizagem é desempenhado em simultâneo pelo professor e pelo aluno, contribuindo para isso as características dos dois.

Candeias (1995), cita Coll e Miras(1992,p:297), ao afirmar:

*O acto de ensinar e aprender implica sempre como mínimo dois actores: um que desempenha o papel de ensinar e outro que desempenha o papel de aprender; um está imerso num processo de aquisição de saberes (conhecimentos, normas, valores, atitudes, destrezas de diversa natureza, etc.) e outro que procura dirigir, guiar ou influir sobre a referida aquisição com determinadas finalidades (p:101).*

As atitudes e comportamentos da etnia cigana em relação à escola parecem derivar do facto de que o tipo de trabalho que realizam não necessita de uma escolarização elevada, aparecendo aos olhos da comunidade como um trabalho não especializado, indiferenciado (Casa-Nova, 2003).

### 2.3 - Escola, minorias étnicas e comunidade

Os fins do sistema educativo estão definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Genericamente pode dizer-se que os seus objectivos são a formação integral dos alunos.

O sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para:

*(...) a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...) assegurar a formação cívica e moral dos jovens (art.º 3º).*

Para o ensino básico, o documento legislativo referido especifica de forma clara qual a intervenção do sistema educativo para o desenvolvimento da criança e do jovem enquanto ser integral, seja através da transmissão de valores, seja através do desenvolvimento e construção de atitudes.

No artigo 7.º consta o seguinte:

*Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa.*

- a) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação.*
- b) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.*

Tal finalidade implica que o sistema educativo tenha por objectivo para além dos conteúdos e aprendizagens académicas, a promoção de todos os cidadãos como pessoas, para quem a realização e liberdades próprias se

constroem graças ao desenvolvimento solidário da autonomia e da liberdade dos outros.

Podem procurar-se várias perspectivas para compreender a tarefa educativa, mas todas elas gravitam em torno dessa grande finalidade de construir uma sociedade de pessoas, onde o bem e a felicidade de cada um seja simultaneamente causa e consequência do bem e da felicidade do outro.

Para Paulo Freire (1992) a prática educativa é *“uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc.”* (p:21), porque a cooperação e o respeito entre pessoas é um motor, um meio e um fim, para que os homens e as mulheres sejam activos e intervenientes.

Logo, uma das primeiras atitudes socializadoras do professor é o de promover o encontro entre os seus alunos. É no diálogo com os seus pares que a criança adquire progressivamente uma representação mais correcta e mais eficiente daquilo que aprende.

A identificação dos diferentes papéis que cada um desempenha (alunos e professor) procura fortalecer o papel social do trabalho escolar. Aprender/ensinar deve ser a cada momento um acto solidário. Tal como ser uma pessoa consiste em sê-lo com outras pessoas, assim esta actividade, profundamente humana, de crescer em sabedoria é uma tarefa de cooperação e de partilha.

A escola tem que ser motivadora, activa, ligada ao meio e científica. Uma escola dirigida à formação integral da criança, numa sociedade democrática e de espírito crítico, necessária para a luta pela supressão de qualquer tipo



de discriminação, uma escola aberta e participativa onde a comunidade educativa seja co-responsável pelos projectos que nela se realizam.

Ao professor cabe esta suprema tarefa, ensinar a aprender, ensinar que se aprende para ensinar e de que se aprende ensinando. O seu papel não deve ser confinado à sala de aula, mas é nela o seu espaço privilegiado.

Saber comunicar, saber ensinar as regras do trabalho científico e intelectual contribui para a valorização do seu papel social. Transmitir conhecimentos, mas sobretudo ensinar a adquiri-los, é mais do que uma tarefa técnica, é uma tarefa ética que se ensina e se aprende a ser.

Se este trabalho tem início na sala de aula, é na relação aluno - escola que se cruzam as diferentes aprendizagens, numa primeira dinâmica construtiva da criança/pessoa enquanto cidadão.

Foi após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que tiveram lugar um conjunto de normativos, de concepções pedagógicas e de orientações políticas que apontam para uma nova escola portuguesa cujo modelo organizacional e administrativo assentam nos princípios de interacção e integração comunitárias.

A temática das relações entre a instituição escolar e o contexto sócio-cultural e institucional envolvente (famílias, autarquias, empresas, organismos diversos) é facilmente reconhecido nos discursos políticos e nas determinações legais, e ainda em diversos estudos teóricos a cargo de investigadores da especialidade.

Fomentar o trabalho solidário nas escolas pode ser o agente de mudança, e que o levará ao reconhecimento do respeito pela comunidade.

A escola faz parte da comunidade. A escola apoia-se na comunidade, tal como esta se deve apoiar nela. A escola enquanto instituição tem que ser capaz de firmar compromissos contratuais de mútuo benefício, pois há coisas que só ela pode oferecer.

O primeiro interlocutor/comunitário da escola são os pais dos alunos. É frequente apresentarem-se as relações entre pais e professores como de antagonismo e de concorrência, pois são frequentes as queixas de uns contra os outros. O papel dos pais é por vezes descrito como *“factor de risco no processo educativo”*, mas ele tem que ser entendido, no processo educativo dos jovens, como papel complementar do processo de socialização (Canário, 1992).

O sentido da relevância do papel dos pais nas relações com a escola tem sofrido alterações e ganhou importância com o decorrer dos anos.

Nos anos 60 a relação escola/família traduzia-se num apelo aos pais para que encorajassem as aprendizagens dos filhos; nos anos 70 a questão era colocada em termos de uma complementaridade recíproca entre pais e escola; nos anos 80 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma relação estreita com as famílias para melhor situar as crianças no seu meio e para partilhar com os pais os assuntos da escola e as actividades dos filhos; nos anos 90 reforçam-se estas orientações permitindo aos pais que, de forma organizada, participem efectivamente na escola (Almeida, 1998).

Não é a multiplicação de actividades de ligação ao meio, nem a frequência dos contactos dos pais e da comunidade, nem a inscrição desta necessidade nos projectos de escola, que podem significar uma transformação consistente e durável das práticas escolares.

Para Canário (2003), a ideia de “*abertura ao meio*” expressa numa perspectiva global de transformação da escola, significa:

*Mudar a relação entre dois pólos, que têm também de mudar internamente, nomeadamente, a instituição escolar. Uma efectiva mudança de práticas deverá corresponder a um alargamento do âmbito da intervenção educativa, em termos de espaços, de tempos e de actores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e nas relações do saber no interior da escola, pois esta muda mudando a sua relação com a comunidade, ou dito de outro modo, a abertura deve ser entendida com um processo, inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar. (p: 80 e 81).*

Por outras palavras, procurar a relação com a comunidade no seu exterior, com os pais e as instituições locais é importante, mas ela também tem que servir para mudar a relação pedagógica com os alunos. Valorizar as experiências, os interesses e conhecimentos individuais dos alunos, motivando para a descoberta, é o caminho para a mudança das práticas pedagógicas das nossas escolas.

*Uma efectiva “abertura” da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos. (Canário, 2003, p: 80).*

Mas também para os pais uma relação mais próxima da escola é benéfica. Ela pode ser vista como uma “*formação contínua de adultos*”, pois

seguramente ela contribuirá para o seu desenvolvimento pessoal que além de um impacto positivo nas crianças, tem também efeitos benéficos sociais e culturais.

Uma atitude dessa natureza, de aproximação da escola, poderá conduzir a atitudes mais favoráveis aos professores, de maior simpatia e compreensão dos múltiplos problemas que a escola de hoje coloca.

Como assinala Don Davies (1989), em estudos efectuados, o envolvimento dos pais na escola tende a levá-los a apoiar mais a escola, reduzindo

*a alienação e a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar o sentimento de pertença sobre a escola como instituição” (p: 40).*

Mas também esta colaboração pode ter um efeito positivo para os professores, que “passarão a ver-se menos como donos da escola, do conhecimento e da educação” (p:40); os professores perdem assim parte do seu poder para ganharem em prestígio, autoridade e compreensão para a sua importante missão social.

Mas a intervenção comunitária não pode basear-se só na participação dos pais na escola. Para White (1982) a participação das comunidades locais nas organizações educativas justifica-se porque:

*Em primeiro lugar, o facto de se favorecer e estimular a iniciativa das populações na resolução de problemas locais constitui um dos procedimentos que podem contrariar os efeitos perversos de políticas centralizadas, numa lógica de mero crescimento, traduzidas pelo acentuar de assimetrias que penalizam regiões e grupos sociais específicos (meios rurais e camadas pobres urbanas).*

*Em segundo lugar, a participação comunitária permite garantir a adequação de projectos a necessidades reais da população, permitindo-lhe a apropriação dos processos de mudança.*

*Em terceiro lugar, a distância que frequentemente separa os investimentos realizados e os resultados obtidos, pode ser traduzida através da optimização dos recursos externos e do aproveitamento intensivo dos recursos locais (nomeadamente conhecimentos e competências), através da implicação directa das populações nas fases de concepção, decisão e execução.*

*Finalmente, a participação comunitária assume um valor intrínseco para a comunidade local, na medida em que reforça a sua autonomia e a sua identidade (p: 17).*

Durante muito tempo atribuíam-se às deficientes condições sócio-económicas dos alunos na comunidade a principal causa da não integração educativa. Posteriormente estudos efectuados concluíram que podem existir outras razões: a socialização na família, no bairro ou no grupo étnico a que pertencem.

Mais recentemente começou-se a abordar esta questão de outra forma.

Deixou de pensar-se que a causa de todos os problemas residia só na criança e no seu meio envolvente e questiona-se, se a própria escola não será ela a geradora desse insucesso.

*A escola oferece,..., um tipo único de processo de ensino, mesmo que a população escolar seja bem heterogénea quanto às origens sociais, geográficas, étnicas etc... A escola, a educação, constrói-se e funciona habitualmente para o "aluno-tipo" o tal "cliente-ideal" pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento". "A linguagem e os interesses divergem demasiadamente. Assim se poderá em parte explicar o pesado insucesso que acontece na escola actual nos meios rurais, nos meios sub-urbanos, nos alunos ciganos, cabo verdeanos, angolanos, guineenses, etc. (Cortesão, 1998, p : 12).*

O professor atento ao seu grupo de alunos poderá recorrer a propostas flexíveis e variadas de ensino-aprendizagem para que os diferentes grupos

em presença, com diferentes características, diferentes saberes, diferentes culturas, tenham possibilidades de usufruir desses saberes.

Em estudos efectuados por Diaz-Aguado (2003), com crianças de seis e sete anos, esta investigadora concluiu que a aprendizagem cooperativa era a melhor estratégia para obter resultados de tolerância entre os dois grupos, minoritários e majoritários, em todas as suas componentes.

Mas para aplicar novas práticas é preciso mudar substancialmente o papel tradicional dos professores, através do desenvolvimento de programas de formação, que sejam ao mesmo tempo teóricos e práticos, facilitadores de aquisição de recursos eficazes para adaptar a educação à diversidade dos alunos (p:29).

O professor tem que ser um agente transformador, capacitado, de sólida formação pedagógica e cívica que o leve a ser capaz de intervir, reflectir e transformar, a si e a outros, no sentido de reduzir preconceitos, a combater todas as discriminações de carácter cultural, racial ou religiosa, no respeito pela comunidade.

Para diminuir a distância entre a teoria e a prática numa educação multicultural, por forma a facilitar a integração dos alunos de minorias étnicas, Díaz-Aguado (2000) recomenda como medidas necessárias, tornar a igualdade de oportunidades compatível com o direito à própria identidade cultural. É preciso que a escola adapte o estilo de ensino - aprendizagem e o modelo de interacção educativa à diversidade dos alunos, superando os

obstáculos que conduziriam à discriminação, garantido que todos atinjam um nível suficiente de protagonismo a partir da sua bagagem cultural.

Para alcançar os objectivos anteriores exige-se:

- 1 - Alteração dos conteúdos e materiais pedagógicos: incorporar conteúdos de culturas minoritárias e estimulando conceitos e representações que promovam uma identidade tolerante. No entanto só a simples inclusão destes conteúdos não é condição suficiente para conseguir os objectivos que actualmente se colocam à educação intercultural.
- 2 - Garantir o respeito pelos direitos humanos: em nome do interculturalismo não se podem justificar as graves violações aos direitos humanos que por vezes se cometem como consequência das tradições culturais. Tradições que, como sucede com os indivíduos e suas respectivas identidades, devem ser desenvolvidas para alcançar até níveis de justiça superior. É necessário modificar o processo a partir do qual se transmite e se constrói tanto o conhecimento, como as normas que definem a cultura escolar, conferindo ao aluno um papel mais activo nessa construção. Para que se possam adaptar a uma sociedade multicultural, os alunos devem adquirir complexas competências sócio-emocionais, que é preciso ensinar, que permitam, por exemplo, entender e comunicar os seus próprios pensamentos e

sentimentos, coordená-los com os dos outros ou colaborar e negociar interesses divergentes em contextos heterogéneos.

- 3 - Ensinar a viver num mundo heterogéneo: é preciso utilizar a própria heterogeneidade que existe na sala de aula por forma a que os alunos aprendam a enfrentar os conflitos inerentes e possam experimentar essa mesma heterogeneidade como algo de positivo, como um motor de progresso e desenvolvimento.

A inovação educativa que demonstrou ser mais eficaz é a aprendizagem cooperativa, pois permite adaptar o ensino à diversidade dos alunos e distribuir as oportunidades de protagonismo nos contextos mais heterogéneos, ensinar a resolver conflitos e desenvolver a tolerância (Diaz-Aguado, 2000, p:28-29).

É pois muito natural que um professor que nunca tenha leccionado numa turma multicultural, para além das dificuldades inerentes à sua profissão outras surjam inerentes aos alunos em presença.

Parece-nos, no entanto, que se a atitude assumida pelo professor for a de trabalhar em cooperação, com todos os intervenientes no espaço educativo, professores, pais e alunos, na sua capacidade de auto - reflexão e na aposta de mudança pessoal, poderá ser a chave para o sucesso.

Qualquer professor que se entregue com profissionalismo, e que esteja consciente dos seus próprios preconceitos em relação a alunos provenientes de outros meios e culturas, poderá ultrapassá-los.



Se o professor adoptar como princípio metodológico básico a recuperação positiva dos conhecimentos prévios dos alunos, logo, da comunidade, capitaliza as capacidades e os conhecimentos que aqueles trazem consigo, e incentiva o trabalho de grupo e cooperativo.

#### **2.4 - Escola e minorias étnicas: O caso especial da etnia cigana**

Quando se efectua o estudo da origem e evolução de um povo, a sua formação e desenvolvimento como estrutura social, religiosa, económica e cultural, esse estudo baseia-se fundamentalmente em documentos ou registos escritos.

A grande dificuldade, para vários autores que procuraram estudar o povo cigano, assenta no facto de este povo não ter uma linguagem escrita (Liégeois, 1994).

A hipótese mais aceite é que o povo cigano teve a sua origem na Índia antiga há mais de 3 mil anos antes de Cristo. Compara-se o sânscrito, que era escrito e falado na Índia, e que é um dos idiomas mais antigos do Mundo, como o idioma falado pelos ciganos pois a sua língua contém um grande número de palavras com significado igual.

Uma religiosidade muito forte norteia os comportamentos, impõe normas e fundamentos importantes.

Na história dos povos, várias são as situações que perseguições religiosas, ambições diversas, espírito de aventura, entre outros, motivaram e ainda

motivam movimentos migratórios. Podemos supor que alguns destes motivos levaram o povo cigano ao nomadismo. O nómada experimenta um grande sentido de liberdade. Não tem apego a nenhum lugar em especial, não deita raízes que não possa arrancar quando é necessário partir. Daí que as suas moradias são tendas de pano e os seus pertences são escassos. O nómada não se preocupa com o possuir mas sim com o viver livre.

As populações ciganas são nómadas por excelência, não têm pátria, são cidadãos do mundo. Viajam em pequenos grupos de família, unindo-os um profundo sentido de união, solidariedade e companheirismo. Formam núcleos familiares compactos com normas e regras de convivência. Essas regras são respeitadas ao máximo pois são elas que garantem a união e a sobrevivência do próprio grupo, a defesa contra difamações e muitas vezes das perseguições racistas e xenófobas das populações por onde passam.

*A consciência de ser membro de um grupo minoritário e a identificação com ele depende da percepção das fronteiras que separam os membros desse grupo dos outros grupos. Essa percepção depende da existência e difusão no grupo de determinadas crenças sobre si próprio e a sociedade em geral (Melo, 1991, p: 24).*

Para uma sociedade estratificada como a nossa os ciganos integram um dos escalões mais baixos dessa mesma sociedade. A falta de trabalho reconhecido (ou o pouco gosto de trabalhar na opinião de alguns), a inexistência de um domicílio fixo, a ausência muitas vezes, de documentação pessoal levam a que este grupo seja discriminado pelos outros cidadãos.

*...OS CIGANOS... formam no mundo, um mosaico de grupos diversificados, o que nos leva a formular duas considerações essenciais. A primeira é que um mosaico constitui um conjunto cujos*

*elementos, em certos aspectos, estão interligados, contribuindo essas ligações para o organizar e estruturar, mesmo se a estrutura não for rígida, como neste caso, mas mutável. A segunda é que cada elemento do conjunto possui características próprias que o fazem parecer, isoladamente, como diferente de cada um dos outros elementos do mosaico (Liégeois, 1987, p:46).*

Um elo forte de união entre os ciganos é através da língua. O *Romani* é uma linguagem própria e exclusiva, e que lhes permite manter vivas as suas tradições. É expressamente proibido ensinar o *romani* aos não-ciganos (*Gadjôs*). Todos aqueles que prezam a sua origem, se mantêm fiéis às suas tradições e aos seus irmãos de raça sabem disso. O *Romani* é uma língua ágrafa, isto é, sem forma escrita. Para sua perpetuação o *Romani* conta com a transmissão oral de uma geração para outra, de pai para filho.

Não existem livros e não tem sequer uma representação gráfica definida.

No grupo ibérico, que recebeu influências do castelhano, do catalão e do português, os ciganos têm um dialecto, o “*caló*”, que entre os elementos da etnia falam fluentemente.

Tal como a língua também todos os demais ensinamentos e conhecimentos da cultura e tradição ciganas dependem exclusivamente da transmissão oral.

Os mais velhos ensinam aos mais jovens e às crianças os conhecimentos do passado, o pensamento e a maneira de viver herdados dos antepassados.

A organização da comunidade cigana tem como base a família extensa, inclui pais, filhos, avós, tios, primos, verificando-se a existência de muito poucas famílias monoparentais.

Tendo como base, na maioria das famílias, a existência de muitas crianças, a educação dessas crianças é da responsabilidade da família (Garaizabal, 2000).

A socialização da criança decorre diariamente e é baseada na oralidade. Os usos, costumes e tradições são transmitidas de geração em geração na prática do dia a dia. A educação da criança cigana surge como uma função colectiva da comunidade cigana, relegando assim a importância da escola.

Apesar de todas serem criadas com uma grande confiança entre os adultos, a educação dos meninos ciganos é totalmente diferente da educação das meninas ciganas.

Aos meninos tudo é permitido. As meninas têm muitas obrigações desde muito cedo, tal como cuidar da casa e dos irmãos mais novos.

Os papéis sociais são definidos pelo sexo e pela idade:

Homem - compete ao homem a autoridade - o poder de decisão, a defesa e a subsistência da família:

Mulher - compete à mulher o mando da família e do casamento; assegurar o sustento diário do lar (através da venda ambulante) a transmissão da cultura na educação dos filhos, as tarefas domésticas e apoiar o marido nas suas actividades;

A criança - é incentivada desde pequena na exploração do meio afim de se tornar independente e poder auxiliar a família. Aos rapazes é dada grande liberdade, podendo por vezes ausentar-se o dia todo, ao passo que as

raparigas ficam no acampamento para desde cedo aprenderem as tarefas domésticas.

O poder na família é definido pela idade: compete aos mais velhos as decisões importantes – o “tio” é o “chefe” natural, respeitado pelas suas qualidades de liderança, orientação e sabedoria (SOS Racismo, 2001).

Com o desenvolvimento das cidades, os ciganos foram ficando cada vez mais limitados nas suas andanças, tornando-se mais sedentários ou passando mesmo a morar mais tempo no mesmo lugar. Assim as suas profissões mais frequentes são as do comércio (ligadas às feiras e mercados) e às actividades sazonais onde toda a família participa inclusive as crianças: apanha da azeitona, do tomate e na vindima (Correia, 2003).

Para os ciganos a liberdade e a interacção com a natureza constituem bens do mais alto valor. São obedientes a um código de ética e moral como forma de preservar e perpetuar as suas origens e o seu povo.

Quando um cigano ou uma cigana infringe as leis é convocado o Tribunal de Justiça ou *Cris-Romani*, formado por ciganos idosos ou pelos mais velhos do grupo, que julgam os infractores, exercendo o seu papel com o maior sentido de responsabilidade e respeito.

*O indivíduo bem situado no seu grupo familiar e social encontra nele, simultaneamente, através de um forte sentimento de pertença, os elementos da sua identidade e o suporte de uma solidariedade física, económica, psicológica, tanto mais marcada e necessária quanto o exterior é ameaçador (Liégeois,1994).*

Segundo um estudo recente do Banco Mundial (Público 23/08/2006), os ciganos constituem a etnia mais jovem do continente europeu, devido sobretudo ao alto índice de natalidade verificado entre a sua população (entre 40% a 50% tem menos de 20 anos), que se estima contar entre sete a nove milhões de habitantes. São também os ciganos, enquanto grupo minoritário, considerado por oito países da Europa, o maior e mais pobre.

A maioria da população só conhece da minoria cigana uma série de estereótipos herdados ao longo dos tempos e divulgados pela comunicação social. São normalmente imagens afastadas da realidade e que geraram preconceitos quase sempre discriminatórios contra os ciganos. Desta forma os ciganos são normalmente “delinquentes”, “mendigos” ou “traficantes de droga”.

A imprensa aborda a realidade cigana sob o ponto de vista social, nas páginas de acontecimentos diversos e raramente aparecem nas páginas de cultura, economia ou religião. A comunidade cigana não aparece como portadora de uma cultura, mas sim como pessoas com outros costumes (Antunes e Oliveira, 2001).

*Os estereótipos, consistindo na atribuição de um conjunto de características, ou traços, a membros de uma dada categoria, são geralmente, mas não necessariamente, acompanhados de preconceito, ou seja, uma atitude de predisposição favorável ou desfavorável em relação a qualquer membro da categoria em questão (Melo, 1991, p:12).*



Por outro lado os ciganos também não se esforçam por quebrar as barreiras que os separam dos demais povos. Se abrirem os seus acampamentos aos *Gadjôs* a mistura de povos será inevitável, as suas tradições perderão a sua pureza, os seus hábitos, princípios e valores serão modificados, e dessa forma pouco a pouco será a extinção do povo cigano.

Por todo o trabalho de leitura e reflexão que já enumeramos neste trabalho, poderemos dizer que a escola não está preparada para a escolarização de minorias, apesar de elas já constituírem um grupo importante na escola. No ano escolar 2003/2004 o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação (GIASE), efectuou um recenseamento a todos os estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neles estavam matriculados 19.888 alunos dos quais 1.597 (0,08%) pertenciam a outras culturas/nacionalidades. Destes grupos, o maioritário, 917 (57,4%) pertencia aos alunos de etnia cigana (GIASE,2006).

Os alunos ciganos apresentam índices elevados de absentismo e o seu insucesso apresenta valores superiores à média nacional. A escolaridade obrigatória não é cumprida. Não se interessam pela escola, porque a Escola, enquanto instituição, também não se interessa por eles (Casa - Nova, 2003).

Perante tal quadro há que investir na transformação da postura da escolas e dos seus actores para que num futuro próximo ela seja sinónimo de oportunidades de transformação de mentalidades, de eliminação de preconceitos e racismos.

Para as crianças ciganas, as regras e exigências da escola, a disciplinação do tempo e de movimentos, de horários, dos longos períodos de imobilismo em cadeiras e mesas de trabalho, criam situações de “violência simbólica” caracterizadas do seguinte modo por Cortesão, 1995.

*...Para as crianças que correm ao sol, ao pó e também ao frio, quase despidas, convivendo com os cães e com os cavalos numa grande liberdade de movimentos largos e em exercício de actividades não controladas pelos adultos, como poderão elas suportar a escola que o Sistema Educativo lhes oferece? É que esta é uma escola com trabalhos que exigem uma certa concentração, para os quais é necessário sentar-se na carteira e praticar uma motricidade fina, que propõe para a aprendizagem trabalhos estereotipados, rotineiros, como a escrita de palavras e de frases que nada têm a ver com a sua experiência quotidiana. Que pode a escola oferecer de aliciante, de suficientemente importante para que justifique o esforço de lá ir de uma forma assídua ... (p:33)*

Para uma comunidade em que a sua “maior riqueza” é a liberdade e o espaço livre, obrigar uma criança a rotinas de horários, de calendários (fins de semana, domingos, feriados, férias) de longas horas sentadas em cadeiras às mesas de trabalho é submetê-la à desmotivação, ao abandono.

As dificuldades encontradas nas crianças ciganas à integração nas escolas têm alguma correspondência às dificuldades sentidas pelas escolas à sua total integração (Unión Romani, 1998).

Segundo um estudo efectuado por Correia (2001), as famílias e as crianças ciganas defrontam-se com os seguintes problemas: uma realidade diferente, com ritmos e horários diferentes; uma disciplina escolar; com professores e programas alheios a eles próprios; actividades lúdicas que não têm nada a



ver com as brincadeiras que costumam fazer; um vocabulário que não dominam; a distância da escola e a falta de transportes muitas vezes também reforçam a fraca predisposição para frequentar a escola; a todos estes obstáculos juntam-se as questões culturais difíceis de ultrapassar, tais como a educação baseada na oralidade e a não existência de contactos com livros. A ignorância ou não dos pais é um factor determinante para a permanência ou deserção das crianças da escola.

Por outro lado a escola depara-se: com numerosas crianças de etnia cigana, que não estão adaptadas a ela, com outros horários e outros ritmos; com a falta de motivação dos pais ciganos e das próprias crianças; com o absentismo e o insucesso escolares que aumentam normalmente com a chegada das crianças à escola (p:289).

Apesar de, com o decorrer dos anos e com a sedentarização desta etnia, o número de crianças em idade escolar ter aumentado, ainda existe um grande número de crianças ciganas que não vão à escola.

As razões que levam as crianças ciganas à escola são, ainda segundo este estudo de Correia (2001), quatro: os filhos aprenderem a ler e a escrever; porque gostam; para tirarem a carta de condução; para tirar um curso.

É também de referir as razões apontadas para o abandono escolar:

Para os rapazes: não gostarem da escola; não quererem; serem pequenos; não terem roupa e calçado capaz.

Para as raparigas: fazerem falta em casa; o caminho ser perigoso; estarem crescidas (p:291).

Mas porque as crianças ciganas têm características inerentes a grupos sociais minoritários na sociedade que vivem em situação de pobreza e exclusão e, a escola funcionar, como já se disse neste trabalho, com ofertas pedagógicas para uma população de classe média, do meio urbano, é pois natural o desinteresse pela escola, e que o abandono seja constante.

Segundo Cortesão e Pinto (1995):

*As crianças ciganas geralmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola, embora muitas vezes nem tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam (...). Acabam finalmente por aprender “que não são capazes de aprender”, que não “dão para os estudos”, interiorizando a sua incapacidade face à escola, e através desta socialização, interiorizam também que os saberes que eles e o seu grupo de pertença têm não são aceites, e muito menos valorizados, na escola, e são, portanto, saberes que arbitrariamente, são considerados pela restante sociedade como sendo de “inferior” qualidade.” (p. 30).*

Muitas vezes as crianças ciganas frequentam a escola de forma intermitente, não possibilitando aos professores elementos suficientes de “*avaliação, dentro dos padrões de exigência de uma escola configurada para uma determinada cultura*” (Casa-Nova, 2003, p:13), olhando o sucesso sob uma perspectiva etnocêntrica, não admitindo que a comunidade cigana possa apresentar uma outra concepção de sucesso. Saber ler e escrever, e poder realizar simples exercícios de aritmética, é por vezes considerado como o suficiente para o

seu quotidiano pessoal e profissional (Herédia, 2001). Não existem dados estatísticos que comprovem (enquanto grupo) o insucesso ou abandono escolar dos alunos ciganos, mas *“é um dado adquirido que na sua maioria os ciganos possuem um baixo nível de escolaridade”* (Dias,1995, p:55).

Os ciganos, assim como todas as minorias, têm legitimamente o direito de esperar que a escola e a sociedade dê resposta às suas necessidades, educativas e culturais.

Um caminho a percorrer para a integração dos alunos ciganos na escola, passa pelo trabalho cooperativo.

*O trabalho cooperativo poderá promover a aceitação intergrupala porque mudanças na categorização social levarão a mudanças nos afectos e cognições, com aumento da percepção de semelhanças intergrupais e diminuição de estereótipos, o que, por sua vez, levará a aumentos das interacções sociais numa base interpessoal* (Melo, 1991, p:26).

Não encarar o problema de uma escolarização diferente, confundir integração com igualização com a maioria, não fomentar, na escola, o aprender, o saber fazer e o aprender-ensinando, é condenarmos as nossas escolas a permanecerem fechadas para as minorias étnicas e neste caso particular, para os ciganos.

## **II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO**

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis as diferenças entre elas.*

(Jameson, 1984)

## **1 - Introdução**

Na II Parte deste trabalho, apresentaremos o estudo empírico realizado junto de uma amostra de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em várias escolas do distrito de Évora, com e sem experiência na leccionação de alunos de minorias étnicas. Com este estudo procurou-se saber, na opinião dos professores, se nas escolas existem práticas educativas dirigidas aos alunos de minorias étnicas e culturalmente diferentes. Se essas práticas (as existentes) se distanciam muito das práticas que, e ainda na opinião dos professores, deveriam ser as práticas educativas praticadas para estes alunos, respeitando as suas diferenças culturais.

As mudanças na sociedade implicam novos e constantes desafios para as escolas, nomeadamente na procura de respostas para todos os alunos e, em particular, para aqueles grupos que poderão ser mais vulneráveis ao abandono e insucesso escolar, pois a sua relação com a escola é diferente.

No enquadramento teórico deste trabalho aprendemos da importância do papel da escola na tarefa de transformação de mentalidades e no esbatimento de estereótipos e preconceitos, em relação às minorias étnicas. Aprendemos, que a escola não deve limitar esse papel aos seus actores mais directos (alunos, docentes e não docentes) mas que pode (e deve) contribuir para a transformação de toda uma comunidade.

Procurando responder a esta questão muitos professores têm investido em projectos e acréscimo de formação, numa perspectiva de valorização das diferentes experiências e práticas procurando encontrar respostas cada vez mais efectivas no sentido da motivação e aprendizagens dos seus alunos. Mas será que a acção dos professores resulta de uma convicção de mudança para uma escola que responda às aspirações das minorias, ou resumem-se a acções casuística e sem grande continuidade.

Na sua função institucional, o estado determina que a função da escola é integradora de todas as crianças em idade escolar, mas a realidade quotidiana é composta de dificuldades de vária ordem difíceis de ultrapassar, pois cada vez mais a escola é um conjunto de pessoas que interagem diariamente, com uma cultura institucional própria, onde todos têm direito à participação e à aprendizagem.

Encontrar um caminho comum para todos, criar um clima de acolhimento e convivência, levando todos a acreditar que têm um lugar e um contributo a dar, nem sempre é uma tarefa fácil de alcançar, no entanto é necessário que tal aconteça.

Em face desta realidade é urgente através de práticas educativas que valorizem as suas culturas, procurar contribuir para a construção de “*uma ponte*” entre alunos de culturas, idades e meios socioeconómicos por vezes díspares.

## 2 - Objectivos do estudo e questões de investigação

A presença de diferentes grupos culturais na escola tem sido objecto de estudo em Ciências da Educação, quer pela complexidade de problemas que introduzem na escola, sobretudo no 1º ciclo, mas também porque muitos professores, vacilantes nas suas competências, sentem-se “impotentes e frustrados” quando confrontados com esses mesmos problemas, e não conseguem que os seus alunos alcancem sucesso educativo.

A Reforma Educativa realizada em 1992, não teve em conta as diferenças hoje existentes nas nossas escolas. Apesar das mudanças originadas pela globalização do mundo e da crescente importância da multiculturalidade na escola, não reservou um campo específico quer nos programas quer nos manuais escolares, para a abordagem destes problemas. A formação inicial de professores continua a ser muito débil nesta matéria o que se traduz na sua prática educativa.

Esta lacuna é lembrada por Stoer (1993, p:55) que refere o seguinte em relação às práticas educativas:

*...parece, de facto, basear-se sobretudo na cultura nacional, preocupando-se muito pouco com a cultura local (e só no âmbito desta encontrarão a sua expressão,) a cultura rural, a cultura dos ciganos, as culturas dos alunos provenientes dos PALOP's, as culturas trazidas pelos filhos dos emigrantes.*



Este é pois uma das razões para que, apesar de se falar em reforma do ensino, se continuem a adoptar e a produzir *“com currículos etnocêntricos (...) e os manuais escolares são o reflexo natural dessas opções pedagógicas: persistem os estereótipos sobre a mulher e mantém-se a invisibilidade dos grupos étnico-culturais”* (Stoer, 1993, p:55).

De todos os grupos minoritários, e segundo os dados estatísticos disponíveis, os ciganos são aqueles que existem em maior número nas nossas escolas. E apesar de ser um grupo étnico há muito presente entre nós, a sua representação social é ainda baseada em estereótipos e preconceitos, assumidos pelas populações que os rodeiam (Pacheco, 2000). Muitas pessoas interrogadas sobre o que pensa sobre os ciganos tem uma opinião que vai desde a atitude menos negativa de uma simpatia romântica distanciada e ligada ao folclore, a outras pouco ou nada favoráveis.

As representações que a sociedade tem de determinada pessoa ou etnia são um vector importante pois determinam, em boa parte, as atitudes e os comportamentos a seu respeito (Liégeois, 1994, p:35).

Pelas suas características dedicamos uma parte específica deste trabalho a esse grupo de alunos. Procurámos saber se a escola valoriza os seus saberes e a sua cultura. Se a apreciação que os professores fazem destes alunos vão de encontro aos estereótipos apresentados pela sociedade. Se os professores conseguem determinar de quem é a responsabilidade dos eventuais problemas que estes alunos sentem em relação à sua integração na escola. É a escola que não se adapta a estes alunos? São os alunos que não se adaptam

à escola? O absentismo é a maior causa? Ou é a não valorização da escola dos saberes destes alunos e da sua comunidade que afasta as crianças ciganas da escola?

Procuraremos na análise de resultados saber quais são as opiniões dos professores respondentes a questões de praticas educativas das escolas em relação às minorias em geral, à sua escolarização e socialização, e em particular dos alunos de etnia cigana.

### **3 - Metodologia**

#### **3.1 - Estudo Piloto**

Para aferir da oportunidade do estudo começámos por falar informalmente com alguns colegas que estavam a leccionar em turmas com alunos de minorias, sobretudo de alunos ciganos, e fazer algumas leituras sobre a problemática da escolarização destes alunos.

Pareceu-nos que o estudo a desenvolver deveria ter como ponto de partida um inquérito de opinião aos docentes a trabalharem em escolas do 1.º CEB no distrito de Évora.

Ao questionarmos a opinião de alguém ou a sua atitude sobre um determinado objecto, temos como base considerações teóricas ou baseadas em noções de senso comum, permitindo ao investigador a construção de

variáveis que conduzam a uma hipótese que permita ser verificada (Ghiglione & Matalon, 1997, p:134).

### 3.2 - Entrevista exploratória

No sentido de melhor fundamentar e delimitar a construção de um instrumento que nos conduzisse à realização da investigação, efectuámos um conjunto de 3 entrevistas exploratórias com professores. Nessas entrevistas ouvimos 2 professores que estavam a leccionar alunos de minorias, e um que nunca tinha leccionado com estes alunos.

Para Estrela (1994,p:342) a finalidade da entrevista consiste *“na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervinientes do processo”*.

Seguindo as orientações de Ghiglione e Matalon (1997), nas entrevistas não directivas o entrevistador coloca o tema da entrevista de forma alargada e ambígua. É a ambiguidade que irá permitir ao entrevistado desenvolver o seu próprio raciocínio sobre o tema, sem qualquer quadro de referência particular, mas que lhe permitirá interpretá-la a partir do seu próprio quadro de referência.

Essas entrevistas permitiriam *“revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo,*

*e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras”*(Quivy e Campenhoudt, 1992, p:67).

Nesta investigação, e porque pretendíamos obter mais informações para o nosso estudo, recorreremos a entrevistas não directivas, de carácter exploratório.

Para melhor sistematizar a informação recolhida nessa entrevista não directiva, elaborámos um guião, que anexamos, onde procurávamos recolher o máximo de informação empírica para, de uma forma estruturada, analisarmos a realidade que nos propúnhamos estudar.

Previamente informámos os docentes dos objectivos da entrevista e do tempo que calculávamos necessitar.

A questão central das entrevistas foi: Como são tratadas nas escolas, em termos pedagógicos, as diferenças culturais dos alunos em presença?

Com esta questão central, tínhamos como objectivos: Conhecer as concepções daqueles professores do 1.º. CEB, sobre as práticas pedagógicas com alunos de culturas diferentes.

A entrevista foi dividida em seis blocos, e que correspondiam a objectivos específicos:

Bloco A - Legitimação da entrevista: pretendia-se motivar os entrevistados informando-os dos traços gerais do trabalho de investigação; assegurou-se o carácter confidencial e sigiloso das informações prestadas.

Bloco B - As práticas educativas dos professores. Pretendia-se conhecer as práticas educativas desenvolvidas e mais utilizadas com alunos de minorias étnicas. Neste bloco procurámos saber se o professor já tinha trabalhado com estes alunos; se tinha desenvolvido estratégias pedagógicas diferenciadas; se os interesses destes alunos, na opinião desses professores, eram diferentes dos outros; se tinha recebido alguma formação específica para trabalhar com crianças de minorias étnicas.

Bloco C - Práticas Educativas das escolas. Procurámos conhecer as práticas educativas das escolas em relação aos alunos de minorias étnicas. Procurávamos conhecer se existiam no projecto educativo, objectivos e iniciativas específicas para uma melhor integração destes alunos. Procurávamos também saber se a escola assumia essas diferenças e se na opinião do professor eram necessárias medidas de carácter organizativo e pedagógico.

Bloco D - Critérios de avaliação específicos para alunos de minorias étnicas: pretendíamos saber o que, na opinião do professor, devia ser valorizado na avaliação: as aprendizagens dos conteúdos, a assiduidade, os comportamentos na sala de aula ou no recreio, ou ainda o relacionamento com os outros alunos ou com os adultos. Procurámos também saber se as

crianças de minorias étnicas podiam ser considerados alunos de sucesso ou insucesso e, nesse caso, quais os factores determinantes para essa situação, na opinião do docente.

Bloco E - Inter-acção escola-comunidade. Neste bloco, procurámos conhecer os aspectos relacionados com a relação da escola com a comunidade, nomeadamente, os apoios recebidos, quer a nível institucional, quer a nível da comunidade educativa.

Bloco F - Caracterização geral dos alunos de etnia cigana. Com este bloco de questões, procurámos saber como aqueles docentes caracterizavam, em geral, os alunos de etnia cigana, quer a nível dos seus comportamentos, quer a nível da relação escola-família (participação dos pais na vida da escola; contactos com os pais dos outros alunos; no caso da ausência dos pais na vida da escola, que medidas o professor tinha tomado).

Efectuadas as entrevistas era necessário passar à sua análise e para tal sujeitámo-las a uma análise de conteúdo.

*... a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas para o tratamento dos materiais linguísticos...*

Ghiglione e Matalon (1997, p:63).

Concluiu-se que, na opinião das professoras entrevistadas, com base nas suas experiências, os alunos de minorias são de fácil integração, mas que a escola não é reconhecida pelos alunos de etnia cigana como uma formadora de condutas sociais; as relações interpessoais (sobretudo as respeitantes à família-escola) encontram-se muito alteradas, sendo difícil uma presença dos pais na escola; existem em diversas escolas, sob a forma de projectos, uma diferenciação pedagógica para estes alunos, que passa por um contacto com a comunidade, sobretudo na divulgação do folclore, da música e da gastronomia .

Na opinião destas professoras, a desmotivação dos alunos e as suas atitudes e comportamentos nem sempre eram fáceis de alterar.

### **3.3 - Versão provisória do questionário**

O conjunto de dados recolhidos das entrevistas, das opiniões de colegas e de leituras feitas, permitiu elaborar uma versão provisória do questionário.

Esse instrumento encontrava-se dividido em três partes:

- 1 - Relação da escola com o contexto social: avaliação da relação entre professores e encarregados de educação, motivos que justificam a dificuldade da relação, absentismo, das crianças das minorias étnicas e medidas para o aumento da frequência escolar.
- 2 - Articulação aluno/Instituição escolar: dificuldades do professor com os alunos de minorias étnicas e tipo de dificuldades,

dificuldades de relacionamento entre alunos de etnias diferentes e tipos de dificuldades, algumas especificidades do processo de aprendizagem das crianças de minorias étnicas (adequação dos currículos e materiais pedagógicos, sugestões para melhor adequação dos currículos e materiais pedagógicos); iniciativas potencialmente integradoras das crianças de minorias étnicas (acções socioculturais de integração dos alunos de minorias étnicas, tipo de acções/iniciativas, dificuldades que obstam à realização de iniciativas com vista à integração dos alunos de minorias étnicas), a formação dos professores (necessidades de formação).

- 3 – Sugestões com vista a favorecer a integração dos alunos de minorias étnicas no sistema escolar; medidas e acções que apelam a uma mais próxima inter-relação entre a escola e o meio envolvente, medidas e acções que apelam ao acréscimo dos recursos da escola e às mudanças organizacionais, medidas e acções de gestão de recursos humanos e formação, medidas e acções que apelam a mudanças ao nível socioeconómicos e familiar, expansão da rede pré-escolar, etc.

Esta versão provisória foi respondida por cinco professores.



Considerando as suas respostas e dúvidas surgidas, partimos para a construção do questionário definitivo, centrado na opinião dos professores sobre as práticas educativas.

Os objectivos de um questionário podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos:

- Estimar certas grandezas “absolutas” (exemplo: percentagens de pessoas com uma determinada opinião);
- Estimar grandezas “relativas” (estimativa da proporção de cada tipo de população estudada);
- Descrever uma população ou subpopulação (determinar as características daqueles que afirmam ter uma certa opinião);
- Verificar hipóteses (verificar se a natureza ou a frequência de um comportamento varia com a idade, ou se as opiniões e os comportamentos relativos a um determinado objecto são coerentes) (Ghigione e Matalon, 1997, p: 106).

#### **3.4 - Versão definitiva do questionário**

Quando inquirimos alguém sobre a sua idade, a sua profissão ou as suas habilitações, estas são as variáveis simples que podemos verificar, mas quando queremos elaborar um estudo sobre atitudes, estilo de vida ou a nível de uma satisfação, as respostas a essas variáveis podem não ser facilmente acessíveis. A diferenciação que se faz entre as questões de facto e

as de opinião podem servir-nos para acedermos indirectamente a variáveis subjacentes. A forma como colocamos/inquirimos o problema sobre opiniões e atitudes é baseada em muito na experiência quotidiana, e não numa análise teórica, partindo pois da forma como sentimos o problema (Ghiglione e Matalon ,1997,p: 245-249).

Um questionário, por definição, deverá ser um instrumento rigoroso tanto no texto das questões como na sua ordem, e, de maneira a permitir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é necessário que cada pergunta seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares da iniciativa do entrevistador (Ghiglione e Matalon, 1997: 110).

Para que se obtenha este resultado é pois necessário que a pergunta seja clara e sem ambiguidades, por forma a obter a informação pretendida.

Todo o material recolhido (entrevistas e versão provisória do questionário) serviu como complemento para a construção do instrumento definitivo de trabalho. Foi-nos possível clarificar conceitos e redefinir os objectivos de estudo.

O resultado final foi a construção de um questionário, com um conjunto de 90 questões, dividido em duas partes: catorze constituem a primeira parte e setenta e seis a segunda, e que descrevemos seguidamente.

Na primeira parte do questionário era solicitado um conjunto de dados socio-demográficos dos respondentes: sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional, número de anos de serviço, e em particular o número

de anos de leccionação (ou não) com crianças de minorias étnicas ou nacionais, e quais.

Pretendíamos também saber se actualmente na escola e na turma onde leccionavam existiam (ou não) crianças de minorias étnicas/nacionais, e, se sim, quais os grupos.

Quisemos ainda ficar a conhecer qual a função que o respondente desempenhava na escola, e ainda se exercia (ou não) algum cargo no seu agrupamento, de direcção ou de coordenação.

Num segundo conjunto de questões procurava-se conhecer a identificação/localização da escola, número de turmas na escola, número de alunos por ano de escolaridade na turma do respondente, número de alunos por grupos étnicos/nacionalidades (ciganos, timorenses, brasileiros, Palop's, Países de Leste, ou outros), e se, na turma do respondente, existia algum professor de apoio.

O questionário de opinião é composto por duas partes. A primeira parte é referente a questões de práticas educativas em relação às minorias, em geral, no entendimento de que, por vezes, estas se encontram mais desfavorecidas no contexto escolar.

Para Luisa Cortesão (1998) *“os problemas do insucesso escolar, de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o conseqüente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia são muito mais pesados nos grupos sócio-culturais minoritários”* (p:14).

A segunda parte incidia especificamente sobre os alunos ciganos.

Sobre eles também recaem os mesmos problemas dos outros grupos minoritários na adaptação às práticas educativas existentes nas escolas, mas porque são a etnia que frequenta a escola em maior número sobre eles tem recaído um número significativo de estudos. Ainda é Luisa Cortesão (1998) que afirma que os ciganos *“interiorizam que os saberes que eles e o seu grupo de pertença têm não são aceites, e muito menos valorizados, na escola, e são, portanto saberes que, arbitrariamente, são considerados pela restante sociedade como sendo de “inferior” qualidade”* (p: 30).

Utilizámos um questionário tipo Lickert pois ele permite-nos matizar as respostas, dando uma ideia da “gradação” das opiniões indo do “discorda completamente” ao “concorda completamente”, numa escala de 5 pontos.

Na 1.ª Parte que titulámos de: prática educativa da escola relativamente às minorias (composto por um conjunto de catorze perguntas) solicitava-se a *opinião dos professores sobre as práticas existentes nas escolas, em geral, relativamente a alunos de minorias étnicas/nacionais.*

Destas catorze perguntas, oito encontram-se apresentadas na forma favorável, e seis na forma desfavorável. A elaboração das questões no sentido inverso é desejável para avaliar, na medida do possível, a coerência das atitudes dos respondentes (Raposo, 1981, citado por Candeias, 1995,p:159).

As 14 variáveis incidiam sobre: as práticas da escola, (itens n.º 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, e 14), a prática pedagógica do docente (itens n.º 2, 5, 6, e 8) e ainda

procurámos saber se na opinião do respondente uma formação específica em multiculturalidade poderia contribuir para práticas educativas diferentes e mais adequadas para estes alunos (item n.º 13).

Na 2.ª Parte é pedida a opinião dos professores sobre **os alunos ciganos** - encontrando-se subdividida em quatro partes, (A - os alunos ciganos , em geral, são; B- os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos podem ser explicados por; C - opinião sobre práticas educativas desejáveis, relativamente aos alunos ciganos, em geral; D - opinião sobre práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos, em geral).

A - conjunto de atributos e comportamentos que podem caracterizar *os alunos ciganos*, composto por vinte e quatro itens, As questões incidiam sobre atitudes e comportamentos (itens n.º 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 15), relações sociais (itens n.º 5, 13, 14, 16, 18, 20, 21 e 24) e de integração social (itens n.º 17, 19, 22 e 23).

Como exemplo referimos: *os alunos ciganos, em geral, são: Intuitivos* (pergunta n.º 1), *Respeitadores da sua Cultura* (pergunta n.º 5), *Vingativos* (pergunta n.º 10), *Alvos de reacções racistas de outros* (pergunta n.º 19);

B - conjunto de doze afirmações de que poderiam na opinião dos professores, explicar *os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos*. Neste conjunto de variáveis procurámos situar os eventuais problemas na escola, (perguntas n.º 1, 2, 3 e 9) na comunidade, na diferença

cultural (perguntas n.º 4, 5, 6, 7, 11, 12) e nas condições socio-económicas (perguntas n.º 8, 10).

C - Vinte afirmações sobre a *opinião sobre práticas educativas desejáveis* relativamente aos alunos ciganos em geral. Nelas inquirimos da opinião dos docentes sobre a atitude desejável para a integração física do aluno na escola (itens n.º 1, 2, 10), a sua avaliação (itens n.º 3, 4), a interacção com a comunidade cigana (itens n.º 6, 8, 14, 15, 16, 18 e 20) e a sua socialização (itens n.º 7, 9, 11, 12, 13, 17, 19, 20).

D - Opinião sobre *práticas educativas existentes* relativamente aos alunos ciganos, em geral, num total de vinte itens. Este conjunto de questões são idênticas às formuladas em “Práticas educativas desejáveis”, só que estão formuladas na afirmativa. Procura-se desta forma saber a opinião se as práticas pedagógicas existentes estão ou não próximas das práticas educativas desejáveis.

### **3.5. - População e Amostra**

A população alvo é constituída por todos os professores(as) do 1º CEB dos concelhos de Évora (125 professores/as), Arraiolos (31 professores/as), Montemor-o-Novo (33 professores/as), Viana do Alentejo (22 professores/as), Portel (28 professores/as) e Reguengos de Monsaraz (26 professores/as), do distrito de Évora, num total de 265 docentes.

A preferência por esses concelhos obedeceu ao facto de além de serem contíguos à sede do distrito, ser ainda possível agrupá-los de forma distinta, a saber:

- a) Escolas de três concelhos com maior densidade populacional: a capital do distrito Évora - 56. 519 habitantes (censos de 2001) onde estão situadas as escolas mais populosas e com um número maior de professores/as, e outros dois concelhos, onde existem duas cidades de menor dimensão, Montemor-o-Novo - 18.578 habitantes (censos de 2001) e Reguengos de Monsaraz - 11.382 habitantes (censos de 2001), onde sabíamos existirem núcleos de crianças de minorias étnicas, nomeadamente alunos ciganos;
- b) Escolas de três concelhos, ainda de características rurais e de população mais reduzida: Viana do Alentejo - 5.615 habitantes, Portel - 7.109 habitantes e Arraiolos - 7.616 habitantes (censos de 2001).

Desta população alvo, 127 (47,9%) responderam ao inquérito e serão estes que constituirão a nossa amostra.

### **3.6. - Procedimentos**

Antes da distribuição do inquérito aos professores, foi pedida, por escrito, autorização a todos os Órgãos Executivos dos respectivos Agrupamentos de

Escolas escolhidos para a circulação do referido inquérito, o que foi concedido.

O inquérito era acompanhado de uma carta, que se junta em anexo, onde além de se explicar a razão e os objectivos do mesmo, se agradecia o tempo dispensado e se garantia a confidencialidade das respostas obtidas. Eram facultados também os nossos números de contacto.

Foi-nos permitido, por alguns Órgãos de Gestão, reunir com os professores/as antes de reuniões de Conselho de Docentes, período que foi aproveitado para explicar o mecanismo do preenchimento do inquérito e a importância que atribuíamos à sua resposta.

Noutros agrupamentos reunimos com o colega a quem pedimos colaboração, e que ficou responsável pela distribuição e posterior recolha do inquérito, e tivemos o mesmo procedimento no esclarecimento do processo de resposta.

Marcámos uma data para a sua recolha.

A distribuição e recolha do inquérito decorreu entre Fevereiro e Junho de 2005.

O tratamento quantitativo de dados foi feito através do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) (Pereira, 2002).



## 4. Apresentação e Análise dos resultados

*Medir é, ao mesmo tempo, agrupar e distinguir, é negligenciar certas diferenças e organizar outras. É aceitar que, apesar de tudo o que os distingue, os indivíduos podem ser colocados numa mesma categoria ou comparados entre eles; é também admitir que a relação de ordem entre as categorias, e eventualmente outras relações que a ela se acrescentaram, descrevem adequadamente o fenómeno estudado. (Ghiglione e Matalon, 1997,p:252).*

### 4.1. - Questionários distribuídos e respondidos

Distribuímos 265 questionários, por todos os professores das escolas do 1º.Ciclo de 6 concelhos do distrito de Évora (Évora, Arraiolos, Montemor-o-Novo, Viana do Alentejo, Portel e Reguengos de Monsaraz). Destes, foram recolhidos 127 (47,9%), o que num questionário auto-administrado é considerado um valor razoável, ainda segundo Ghiglione e Matalon (1997, p:165).

A maior percentagem de questionários recolhidos situa-se no concelho de Reguengos de Monsaraz, 16 (61,5%) e a mais baixa em Montemor-o-Novo, 9 (27,2%), como se pode verificar no Quadro n.º 4.

Como já referimos nos procedimentos, socorremos dos concelhos de docentes para distribuir o referido questionário e que posteriormente os mesmos foram devolvidos no concelho de docentes seguinte ou seguintes. O desfasamento no tempo e o esquecimento da entrega do questionário na reunião, podem ter tido influência no número de questionários recolhidos.

Outro factor que poderá ter tido influência no número de respostas pode ter sido o facto de os professores se encontrarem mais concentrados numa escola (Reguengos de Monsaraz), ou pelo contrário mais dispersos em pequenas escolas rurais, o caso de Montemor-o-Novo.

**Quadro 4 -** Relação entre os questionários distribuídos e os questionários recolhidos

Concelhos	Questionários Distribuídos (Frequência)	Questionários Recolhidos (Frequência e Percentagens)
Évora	125	66 (52,8%)
Arraiolos	31	11 (35,4%)
Montemor-o-Novo	33	9 (27,2%)
Viana do Alentejo	22	9 (40,9%)
Portel	28	16 (57,1%)
Reguengos	26	16 (61,5%)
<b>Total</b>	<b>265</b>	<b>127 (47,9%)</b>

#### 4.2 - Dados socio-demográficos dos respondentes

Para efectuarmos a análise socio-demográfica dos respondentes considerámos um conjunto de variáveis, especificamente: sexo, idade, anos de serviço, ano de conclusão do curso profissional, habilitações académicas e situação profissional.

De todos os professores respondentes, o maior número é do sexo feminino, 113 (89%), contra 14 (11,0%) do sexo masculino (Quadro n.º 5), correspondendo à realidade do corpo docente do 1.º ciclo na região alentejana, esmagadoramente feminina.

**Quadro 5 - Sexo dos respondentes**

Sexo	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	113	89,0
Masculino	14	11,0
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>127</b>	<b>100,0</b>

Analisando os dados referentes às idades dos respondentes verifica-se que o maior número, 54 (43,2%) se situa no escalão etário dos 41 aos 50 anos. No escalão dos 31 aos 40 anos temos 39 professores (31,2%), seguido de 21 (16,8%) no escalão mais baixo 20 aos 30 anos, e só 11 docentes (8,8%) tinham mais de 50 anos (Quadro n.º 6).

A média de idade dos respondentes é de 41 anos situando-se a idade dos respondentes entre os 24 e os 58 anos

**Quadro 6 - Idade dos respondentes**

Idades	Frequência	Percentagem (%)
20-30	21	16,8
31-40	39	31,2
41-50	54	43,2
+ 50	11	8,8
<b>Total das respostas obtidas</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>
N/r	2	---

Relativamente ao tempo de serviço, e como se pode verificar pelo Quadro n.º 7, 29% dos professores respondentes tem entre 1 e 10 anos de serviço, 31,5% entre 11 e 20 anos e 31,5% entre 21 e 30 anos de experiência profissional. 8%

têm tempo de serviço superior a 30 anos. A média dos anos de serviço dos respondentes é de 17,8.

**Quadro 7 - Anos de serviço dos respondentes**

<b>Anos de Serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
1-10	36	29,0
11-20	39	31,5
21-30	39	31,5
+ 30	10	8,0
<b>Total das respostas obtidas</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>
N/r	3	----

Dos 127 questionários respondidos, só 122 professores responderam sobre o ano de conclusão do seu curso. Como se pode verificar pela análise do Quadro n.º 8, 15,6% terminou entre os anos de 1972-1980; 4,9% concluíram entre os anos de 1981 e 1990; 32% dos respondentes terminaram o seu curso entre os anos de 1991 e 2000 e 47,5% terminaram depois de 2000. Os anos de conclusão do curso referidos pelos respondentes parecem não corresponder aos seus anos de serviço lectivo, pelo que se poderá inferir que muitos dos professores, tendo começado a sua carreira com o curso do Magistério Primário (primeira habilitação profissional necessária para leccionar neste sector de ensino e que vigorou até 1997, ano de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo), concluíram até 2003 um complemento de formação científico-pedagógico em 1.º Ciclo do Ensino Básico numa instituição de ensino superior, o que lhes permitiu passar da habilitação de bacharelato para licenciatura, ou outra superior. Daí que a maior percentagem de

docentes, 58 (47,5%) tenha considerado ter terminado a sua formação depois de 2000, como se pode verificar no Quadro n.º 8.

**Quadro 8 - Ano de conclusão do curso dos respondentes**

Ano de conclusão do curso	Frequência	Percentagem (%)
1972 -1980	19	15,6
1981 - 1990	6	4,9
1991 - 2000	39	32,0
+ 2000	58	47,5
<b>Total das respostas obtidas</b>	<b>122</b>	<b>100,0</b>
N/r	5	----

Relativamente à variável *habilitações académicas* (Quadro n.º 9) verificámos que a maior parte dos docentes (31,5%) efectuou um complemento de formação, como já foi explicado, que lhes atribuiu em termos académicos o equivalente a uma licenciatura, seguindo-se aqueles que tiveram como formação inicial, desde logo, uma licenciatura (26%). Dos inquiridos ainda existem 31 professores que mantêm a habilitação inicial de bacharelato.

Dos professores inquiridos, se somarmos todos os que têm uma licenciatura, com os que fizeram um complemento de formação para obterem uma licenciatura e ainda os que obtiveram uma especialização, que em termos académicos é equivalente a uma licenciatura, e ainda os outros que disseram serem portadores de mestrado ou doutoramento (outra), obtemos um total de 95 (75,3%) docentes possuidores de uma habilitação académica de grau superior ao inicial de bacharelato.

**Quadro 9 - Habilitações Académicas dos respondentes**

Habilitações Académicas	Frequência	Percentagem (%)
Licenciatura	33	26,2
Complemento de Formação	40	31,7
Especialização	20	15,9
Bacharelato	31	24,6
Outra	2	1,6
<b>Total das respostas obtidas</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>
N/r	1	---

No Quadro n.º 10, podemos verificar que o maior número de respondentes 110 (86,6%), são professores titulares de um lugar dos quadros do Ministério de Educação, Quadros de Escola (QE) ou Quadros de Zona Pedagógica (QZP). Destes, 62 (48,8%) são dos QZP e 48 (37,8%) pertencem aos QE.

Os professores contratados (sem vínculo ao Ministério da Educação) neste caso têm pouca representação pois são só 17 (13,4%).

**Quadro 10 - Situação Profissional dos respondentes**

Situação Profissional	Frequência	Percentagem (%)
Quadro de Escola	48	37,8
Quadro de Zona Pedagógica	62	48,8
Contratado	17	13,4
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>127</b>	<b>100,0</b>

Através da variável *“leccionação em escolas com minorias étnicas”* procurávamos obter informações que nos permitisse analisar, de entre os professores inquiridos, qual o número que já tinha trabalhado ou em escolas

onde existiam minorias étnicas, ou se já tinham experiência de leccionação com alunos de minorias.

Procurávamos desta forma saber se docentes com experiência na leccionação de minorias étnicas consideravam que as práticas pedagógicas existentes na escola para estes alunos eram ou deveriam ser diferentes, na base da sua própria experiência, contrapondo-os aos que, não tendo experiência dessa leccionação, só poderiam responder com base nas suas percepções.

Como se pode verificar através do Quadro n.º 11, na resposta a esta variável, 102 professores (80,3%) responderam que já tinham trabalhado numa escola com alunos de minorias étnicas ou nacionais.

**Quadro 11** - Leccionação em escola com minorias étnicas

Leccionou Minorias	Frequência	Percentagem (%)
Não	25	19,7
Sim	102	80,3
<b>Total das respostas obtidas</b>	<b>127</b>	<b>100,0</b>

Dos 102 professores que já tinham leccionado minorias, verificamos que a sua experiência de leccionação era maioritariamente com alunos ciganos, 90 (70,9%), seguido dos alunos dos países de leste, 34 (26,8%) dos alunos brasileiros, 33 (26,0%), 27 (21,3%) dos Palop's, e 15 (11,8%) de outras proveniências, (Franceses, Holandeses, Chineses, Alemães e Indianos), como se pode verificar no Quadro n.º 12.

**Quadro 12 – Leccionação de Minorias Étnicas (Tipos)**

Frequência de respondentes (%)	Tipos de Minorias – Frequências (%)					
	Ciganos	Timorenses	Brasileiros	Palop's	Países Leste	Outros
102 (80,3%)	90 (70,9%)	3 (2,4%)	33 (26,0%)	27 (21,3%)	34 (26,8%)	15 (11,8%)

Questionamos esses professores (os 102) sobre o número de anos que leccionaram minorias, e verificámos que o maior número de docentes, 66 (51,9%) tinha exercido essa experiência pedagógica entre 1 e 3 anos; 18 (17,6%) entre 4 e 6 anos; 9 (0,08%) entre 7 e 10 anos, e 4 (0,03%) entre 15 e 20 anos (Quadro n.º 13).

**Quadro 13 – Anos de leccionação de minorias étnicas**

Anos de leccionação	Frequência	Percentagem (%)
1 - 3 Anos	66	68,0
4 - 6 Anos	18	18,5
7 - 10 Anos	9	9,3
15 - 20 Anos	4	4,2
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>97</b>	<b>100,0</b>
N/r	5	---

#### 4.3. – Minorias étnicas nas escolas em estudo

Nesta parte do questionário, procurámos obter informações sobre a frequência das minorias étnicas nas escolas em estudo.



Dá a criação de duas variáveis: na primeira, pretendíamos saber se na escola existiam alunos de minorias, e na segunda variável se essas minorias se encontravam na sala de aula do respondente.

Relativamente à primeira questão, obtivemos as seguintes respostas:

88 dos professores (69,3%) responderam que actualmente na escola onde leccionam existiam alunos oriundos de minorias étnicas (Quadro n.º 14).

**Quadro 14 - Crianças de minorias étnicas na escola, actualmente**

Na sua escola existem crianças de minorias étnicas	Frequência	Percentagem (%)
Não	39	30,7
Sim	88	69,3
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>127</b>	<b>100,0</b>

Em relação às respostas à segunda variável, se na sua sala de aula se encontram alunos de minorias étnicas, a maioria dos professores respondeu negativamente (73 - 57,9%), como se pode verificar no Quadro n.º 15.

**Quadro 15 - Crianças de minorias étnicas na turma, actualmente**

Na sua turma existem crianças de minorias étnicas	Frequência	Percentagem (%)
Não	73	57,9
Sim	53	42,1
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>
N/r	1	---

Apesar de o maior número de docentes respondentes, tal como verificámos no quadro anterior, não ter alunos de minorias étnicas ou nacionais na sua sala de aula, as minorias que existem continuam a ser maioritariamente de

etnia cigana 31 (24,4%) dos alunos, seguidos dos alunos dos países de leste 20 (15,7%), 14 (11,0%) outras minorias e de alunos brasileiros 13 (10,2%) (Quadro n.º 16).

Quadro 16– Minorias em presença na turma

Frequência de respondentes (%)	Tipos de Minorias – Frequência e Percentagem (%)					
	Ciganos	Timorenses	Brasileiros	Palop's	Países Leste	Outros
53 (41,7%)	31 (24,4%)	—	13 (10,2%)	2 (1,6%)	20 (15,7%)	14 (11,0%)

#### 4.4. – Função na escola

##### Função lectiva

Procurámos ainda obter respostas a três variáveis: *a sua função na escola*, (professor titular ou professor de apoio educativo), *exercício de cargos executivos ou pedagógicos* (representando os seus pares no agrupamento de escolas), e ainda se beneficiavam de um *professor de apoio educativo na sua sala de aula*.

Foram 123 aqueles que responderam à variável, *função na escola*. A esta pergunta obtivemos que 86 (67,7%) dos respondentes são titulares de turma, contra 37 (29,1%) que se ocupam do apoio educativo (Quadro n.º 17).

**Quadro 17 - Função na escola dos respondentes**

<b>Função na Escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Titular de Turma	86	69,9
Apoio Educativo	37	30,1
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>123</b>	<b>100,0</b>
N/r	±	----

### **Funções executivas ou pedagógicas**

Já em relação ao desempenho de cargos executivos ou pedagógicos na gestão do agrupamento, a resposta ao sim é de 30 (23,6%) dos respondentes que, além da sua função como docentes, também participam na gestão do seu agrupamento, conforme o Quadro n.º 18. O maior número de respondentes não exerce qualquer cargo executivo ou pedagógico no agrupamento a que pertence, 97 (76,4%).

**Quadro 18- Cargos executivos e pedagógicos dos respondentes**

<b>Cargos Executivos ou Pedagógicos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Não	97	76,4
Sim	30	23,6
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>127</b>	<b>100,0</b>

### **Professor de apoio educativo**

Na resposta à variável se os respondentes tinham na sua sala de aula algum professor dos apoios educativos, eram 87 (68,5%) os que tinham efectivamente esse apoio educativo, e 38 (29,9%) os que não tinham (Quadro n.º 19).

**Quadro 19 – Professor dos apoios educativos na sala de aula dos respondentes**

Professor de Apoio	Frequência	Percentagem (%)
Não	38	30,4
Sim	87	69,6
<b>Total de respostas obtidas</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>
N/r	2	---

#### 4.5. – As Práticas Educativas em geral

Na parte seguinte deste questionário procuramos saber a opinião dos docentes sobre as práticas educativas da escola em geral quando em presença de alunos de outras culturas.

Deste conjunto de variáveis obtivemos as seguintes respostas que apresentamos em percentagens:

**Quadro 20 – Práticas educativas da escola, em geral, relativamente às minorias**

A – Opinião dos professores sobre as práticas existentes, na escola em geral.	N	1	2	3	4	5
1. A escola não atende aos valores culturais das minorias	120	15,0%	<b>44,9%</b>	15,7%	15,7%	3,1%
2. Na sua prática educativa os professores costumam dar exemplos de hábitos culturais diferentes	126	1,6%	8,7%	14,2%	<b>65,4%</b>	9,4%
3. Em geral, as escolas não desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade	125	3,9%	<b>33,9%</b>	26,8%	30,7%	3,1%
4. É prática da escola desenvolver projectos envolvendo a comunidade.	124	—	5%	12,6%	<b>63,8%</b>	17,3%
5. Os professores recorrem aos saberes de elementos da comunidade para apoio da sua prática educativa numa perspectiva multicultural.	126	—	11,0%	29,9%	<b>53,5%</b>	4,7%
6. Não há adequação do projecto curricular às especificidades culturais das minorias presentes	126	7,1%	<b>37,8%</b>	29,9%	19,7%	4,7%
7. A escola procura combater estereótipos e preconceitos	126	1%	4,7%	12,6%	<b>63,0%</b>	18,1%
8. A valorização das culturas minoritárias não contribui para o enriquecimento dos saberes dos alunos	126	<b>44,9%</b>	41,7%	7,9%	3,1%	1,6%
9. A autonomia da escola é posta ao serviço das diferenças culturais dos seus alunos.	124	6,3%	12,6%	<b>40,9%</b>	35,4%	2,4%

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

<b>A - Opinião dos professores sobre as práticas existentes, na escola em geral.</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10. A escola, ao incentivar a cooperação entre todos os alunos, ajuda as aprendizagens das crianças de minorias étnicas.	126	—	0,8%	3,1%	<b>60,6%</b>	34,6%
11. A Escola não tem uma atitude de respeito pelas minorias étnicas	126	29,9%	<b>50,4%</b>	13,4%	4,7%	0,8%
12. A escola encara as diferenças culturais como um obstáculo às aprendizagens	126	22,0%	<b>49,6%</b>	16,5%	9,4%	1,6%
13. Uma formação específica dos professores em multiculturalidade pode contribuir para práticas educativas mais adequadas	126	2,4%	3,9%	8,7%	<b>53,5%</b>	30,7%
14. A escola não fomenta uma educação anti-racista.	123	20,5%	<b>32,5%</b>	14,2%	21,3%	8,7%

N - Número de respostas; 1 - Discorda completamente; 2 - Discorda; 3 - Está hesitante; 4 - Concorda; 5 - Concorda completamente.

Realçamos os seguintes resultados:

- Relativamente ao item n.º 10, *“a escola ao incentivar a cooperação entre todos os alunos, ajuda as aprendizagens das crianças de minorias étnicas”*, 95,2% dos respondentes concorda/concorda completamente.
- No item n.º 13, *“uma formação específica dos professores em multiculturalidade pode contribuir para práticas educativas mais adequadas”*, 84,2% dos professores concorda/concorda plenamente.
- No item n.º 4, *“é prática da escola desenvolver projectos envolvendo a comunidade”*, 81,1% concorda/concorda plenamente.
- No item n.º 7, *“a escola procura combater estereótipos e preconceitos”*, 79,1% dos participantes concorda/concorda plenamente.

- No item n.º 2, *“na sua prática educativa os professores costumam dar exemplos de hábitos culturais diferentes”*, 74,8% concorda/concorda completamente.
- No item n.º 8, *“A valorização das culturas minoritárias não contribui para o enriquecimento dos saberes dos alunos”*, 86,6% dos respondentes discorda/discorda completamente da afirmação.
- No item n.º 3, *“Em geral as escolas não desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade”*, 37,8% discorda/discorda completamente da afirmação.

A análise destes dados permite-nos verificar que a grande maioria dos respondentes considera que a escola e os professores, no geral, atendem às necessidades das crianças de minorias étnicas, quer através das práticas lectivas, quer através de projectos envolvendo a comunidade, procurando dessa forma combater estereótipos e preconceitos e promover a multiculturalidade.

O Quadro n.º 21 apresenta os valores da mediana, moda e média das respostas aos vários itens.

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Quadro 21 – Valores de média, moda e mediana das opiniões dos respondentes sobre a Prática Educativa da Escola relativamente às minorias**

<b>A – Opinião dos professores sobre as práticas existentes, na escola em geral.</b>	<b>N</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
1. A escola não atende aos valores culturais das minorias	120	2	2	<b>2,44</b>	1,0
2. Na sua prática educativa os professores costumam dar exemplos de hábitos culturais diferentes	126	4	4	<b>3,73</b>	0,8
3. Em geral, as escolas não desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade	125	3	2	<b>2,95</b>	0,9
4. É prática da escola desenvolver projectos envolvendo a comunidade.	124	4	4	<b>3,97</b>	0,6
5. Os professores recorrem aos saberes de elementos da comunidade para apoio da sua prática educativa numa perspectiva multicultural.	126	4	4	<b>3,52</b>	0,7
6. Não há adequação do projecto curricular às especificidades culturais das minorias presentes	126	3	2	<b>2,77</b>	1,0
7. A escola procura combater estereótipos e preconceitos	126	4	4	<b>3,94</b>	0,7
8. A valorização das culturas minoritárias não contribui para o enriquecimento dos saberes dos alunos	126	2	1	<b>1,74</b>	0,8
9. A autonomia da escola é posta ao serviço das diferenças culturais dos seus alunos.	124	3	3	<b>3,15</b>	0,9
10. A escola, ao incentivar a cooperação entre todos os alunos, ajuda as aprendizagens das crianças de minorias étnicas.	126	4	4	<b>4,30</b>	0,5
11. A Escola não tem uma atitude de respeito pelas minorias étnicas	126	2	2	<b>1,95</b>	0,8
12. A escola encara as diferenças culturais como um obstáculo às aprendizagens	126	2	2	<b>2,18</b>	0,9
13. Uma formação específica dos professores em multiculturalidade pode contribuir para práticas educativas mais adequadas	126	4	4	<b>4,07</b>	0,8
14. A escola não fomenta uma educação anti-racista.	123	2	2	<b>2,64</b>	1,2

N – Número de respostas.

Relativamente ao quadro n.º 21, apurámos o seguinte:

A análise destes resultados permite confirmar que a maioria dos inquiridos considera que, em geral, a escola e as práticas educativas dos professores vão no sentido da promoção da multiculturalidade incentivando a

*“cooperação de todos os alunos para ajudar as aprendizagens das crianças de minorias étnicas”* (item 10; média = 4,30), desenvolvendo *“projectos envolvendo a comunidade”* (item 4; média = 3,97), procurando *“combater estereótipos e preconceitos”* (item 7; média = 3,94) e *“dando exemplos de hábitos culturais diferentes”* (item 2; média = 3,73), os respondentes consideram ainda que uma *“formação específica dos professores em multiculturalidade”* poderia contribuir para práticas educativas mais adequadas (item 13; média = 4,07).

Corroborando estes resultados, pode verificar-se que os valores mais baixos (de média, moda e mediana) correspondem às questões formuladas pela negativa: item 1 (média = 2,44), item 8 (média = 1,74), item 11 (média = 1,95), item 12 (média = 2,18) e item 14 (média = 2,64). Os respondentes são, assim, de opinião que a *“escola respeita e atende aos valores culturais das minorias”*, fomentando uma *“educação anti-racista”* e *“não encarando as diferenças culturais como obstáculo às aprendizagens”*, consideram ainda que a *“valorização das culturas minoritárias pode contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos”*.

Procurámos ainda saber se existiam nas respostas diferenças estatisticamente significativas e para tal comparámos, através de um *test-t para amostras independentes*, os itens da escala Práticas Educativas da Escola, relativamente às minorias (PE), entre dois grupos de respondentes: professores com e sem experiência de leccionação de alunos de minorias, e professores com e sem minorias na escola e na turma.



Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os professores com experiência e sem experiência na leccionação de alunos de minorias em qualquer dos itens. O mesmo acontece relativamente aos professores com e sem minorias na escola em que leccionam.

Já no que se refere aos docentes com e sem alunos de minorias nas suas turmas, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos itens n.º 7 (*A escola procura combater estereótipos e preconceitos*) e n.º 8 (*A valorização das culturas minoritárias não contribui para o enriquecimento dos saberes dos alunos*).

Assim, os professores que têm actualmente minorias nas suas turmas consideram mais do que os outros que a escola procura combater estereótipos e preconceitos (médias, respectivamente, de 4,09 e de 3,82), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2.219$ ;  $p = 0,035$ ).

No que se refere ao item n.º 8, os docentes com alunos provenientes de minorias têm uma média inferior (1,55) à dos seus colegas que não têm alunos de minorias nas turmas (média = 1,88), considerando assim mais do que aqueles que a "*valorização das culturas minoritárias contribui para o enriquecimento dos saberes dos alunos*" ( $t = 2.129$ ;  $p = 0,035$ ).

Face a estes resultados, considerámos que seria esta variável – professores com e sem minorias na turma – a que seria utilizada em análises comparativas posteriores.

#### 4.6. - Os Alunos Ciganos

A 2.<sup>a</sup> parte do questionário refere-se especificamente aos alunos ciganos. Procura-se saber como se situam os respondentes em relação a algumas características atribuídas aos alunos desta etnia, e para isso formulámos um conjunto de vinte e quatro questões.

O Quadro n.º 22 mostra os resultados obtidos (em percentagem) em cada uma das opções de resposta.

**Quadro 22 - Opinião dos respondentes sobre as características dos alunos ciganos**

<b>A - os alunos ciganos, em geral, são:</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Intuitivos	124	0,8%	6,3%	34,6%	46,5%	9,4%
2. Ruidosos	125	3,1%	24,4%	18,1%	46,5%	6,3%
3. Criativos	124	2,4%	24,4%	40,9%	29,1%	0,8%
4. Alegres	125	—	5,5%	16,5%	70,9%	5,5%
5. Respeitadores da sua cultura	124	—	1,6%	4,7%	52,0%	39,4%
6. Agressivos	123	3,1%	20,5%	37,0%	30,7%	5,5%
7. Mentalmente habilidosos	123	0,8%	7,9%	26,8%	51,2%	10,2%
8. Manipuladores	124	0,8%	11,8%	33,1%	44,1%	7,9%
9. Espontâneos	125	—	7,1%	18,9%	63,0%	9,6%
10. Vingativos	125	0,8%	11,8%	33,1%	42,5%	10,2%
11. Participativos	124	0,8%	18,1%	44,1%	34,6%	—
12. Problemáticos	125	0,8%	14,2%	32,3%	43,3%	7,9%
13. Respeitadores de todas as pessoas mais velhas	125	2,4%	22,8%	44,9%	27,6%	0,8%
14. Protectores dos alunos ciganos mais novos	125	—	1,6%	8,7%	59,8%	28,3%
15. Orgulhosos	125	—	0,8%	23,6%	59,1%	15,0%
16. Pouco assíduos	125	0,8%	3,9%	11,8%	44,9%	37,0%
17. Protegidos pelo pessoal auxiliar	125	1,6%	46,5%	41,7%	7,9%	0,8%
18. De fácil integração num grupo heterogéneo	125	5,5%	44,9%	31,5%	15,7%	0,8%
19. Alvo de reacções racistas de outros	125	1,6%	16,5%	33,1%	44,9%	2,4%
20. Solidários entre si	125	—	0,8%	7,1%	59,1%	31,5%
21. Respeitadores das regras sociais	125	10%	43,3%	37,8%	9,4%	—

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A – os alunos ciganos, em geral, são:	N	1	2	3	4	5
22. Aceites pelos pais dos outros alunos	125	3,1%	40,2%	39,4%	15,7%	—
23. Protegidos pelos(as) professores(as)	125	0,8%	34,6%	41,7%	21,3%	—
24. Aceites pelos outros alunos	125	—	16,5%	41,7%	40,2%	—

N – Número de respostas; 1 – Discorda completamente; 2 – Discorda; 3 – Está hesitante; 4 – Concorda; 5 – Concorda completamente.

Como se pode verificar: os itens relacionados com a cultura cigana foram aqueles que apresentaram percentagens de concordância (concorda/concorda completamente) mais elevadas: “*respeitadores da sua cultura*” (item n.º 5 (91,4%); “*solidários entre si*” (item 20 (90,6%); “*alegres*” (item 4 (76,4%); “*orgulhosos*” (item 15 (74,1%). Os itens que apresentaram percentagens de concordância mais baixos foram os respeitantes à socialização escolar dos alunos ciganos: “*de fácil integração num grupo heterogéneo*” (item 18; 50,4% discorda/discorda completamente); “*respeitadores das regras sociais*” (item 21; 50,3% de discordância) e “*aceites pelos pais dos outros alunos*” (item 22; 43,3% de desacordo), o que pode reflectir que, na opinião dos professores, estes alunos evidenciam alguma dificuldade de integração.

O Quadro n.º 23 apresenta os valores da mediana, moda e média das respostas aos vários itens.

**Quadro 23 – Valores de média, moda e mediana das opiniões dos respondentes sobre as características dos alunos ciganos**

<b>Os alunos ciganos</b>	<b>N</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>A – os alunos ciganos, em geral, são:</b>					
1. Intuitivos	124	4	4	<b>3,59</b>	0,7
2. Ruidosos	125	4	4	<b>3,29</b>	1,0
3. Criativos	124	3	<b>3</b>	<b>3,02</b>	0,8
4. Alegres	125	4	4	<b>3,78</b>	0,6
5. Respeitadores da sua cultura	124	4	4	<b>4,32</b>	0,6
6. Agressivos	123	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3,15</b>	0,9
7. Mentalmente habilidosos	123	4	4	<b>3,64</b>	0,8
8. Manipuladores	124	4	4	<b>3,48</b>	0,8
9. Espontâneos	125	4	4	<b>3,76</b>	0,7
10. Vingativos	125	4	4	<b>3,50</b>	0,8
11. Participativos	124	3	<b>3</b>	<b>3,15</b>	0,7
12. Problemáticos	125	4	4	<b>3,44</b>	0,8
13. Respeitadores de todas as pessoas mais velhas	125	3	<b>3</b>	<b>3,02</b>	0,8
14. Protectores dos alunos ciganos mais novos	125	4	4	<b>4,17</b>	0,6
15. Orgulhosos	125	4	4	<b>3,90</b>	0,6
16. Pouco assíduos	125	4	4	<b>4,15</b>	0,8
17. Protegidos pelo pessoal auxiliar	125	3	2	<b>2,59</b>	0,6
18. De fácil integração num grupo heterogéneo	125	2	2	<b>2,61</b>	0,8
19. Alvo de reacções racistas de outros	125	3	4	<b>3,30</b>	0,8
20. Solidários entre si	125	4	4	<b>4,23</b>	0,6
21. Respeitadores das regras sociais	125	2	2	<b>2,50</b>	0,7
22. Aceites pelos pais dos outros alunos	125	3	2	<b>2,69</b>	0,7
23. Protegidos pelos(as) professores(as)	125	3	<b>3</b>	<b>2,85</b>	0,7
24. Aceites pelos outros alunos	125	3	<b>3</b>	<b>3,24</b>	0,7

N – Número de respostas.

A análise do Quadro n.º 23 permite chegar às mesmas conclusões:

Com médias superiores a 4, encontramos fundamentalmente os itens respeitantes às características positivas que são vulgarmente atribuídas à cultura cigana: item 5 – *“respeitadores da sua cultura”* (4,32 de média); item 14 – *“protectores dos alunos ciganos mais novos”* (média de 4,17); item 20 – *“solidários entre si”* (4,23 de média); o item 16, referente à pouca assiduidade dos alunos ciganos (*“os ciganos são pouco assíduos”*) tem também uma média superior a 4 (4,15).

Encontramos, com uma média de 2,50, a resposta ao item 21, “os ciganos são respeitadores das regras sociais”, o que demonstra que na opinião dos professores estes alunos não respeitam as regras sociais.

Procurámos ainda saber se existiam diferenças estatisticamente significativas nas respostas aos itens da escala “Os alunos ciganos” entre professores com e sem alunos ciganos nas suas turmas, tendo utilizado para tal um *test-t para amostras independentes*.

Verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens AC1 (*intuitivos*) e AC3 (*criativos*).

Os professores que não têm alunos ciganos na turma consideram, mais do que os outros, que os alunos ciganos são intuitivos (média comparada respectivamente de 3,69 e 3,29) sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2.491$ ;  $p = 0,014$ ).

Para o item 3, os professores que não têm alunos ciganos na turma consideram, mais do que os outros, que estes alunos são criativos (média comparada de 3,11 para 2,74 respectivamente), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2.165$ ;  $p = 0,032$ ).

#### **4.7. – Os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos**

Porque é conhecida a existência de problemas com estes alunos nas escolas, procurámos situá-los no contexto escolar e educativo, inquirindo sobre as eventuais causas da origem desses problemas. Os resultados, em percentagem, são apresentados no Quadro n.º 24.

**Quadro 24** – Valores em percentagem da opinião dos respondentes sobre as explicações dos eventuais problemas manifestados por alunos ciganos

<b>B - Os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos podem ser explicados por:</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Desrespeito da escola pela sua cultura	125	5,5%	38,6%	26,0%	27,6%	0,8%
2. Não adaptação ao espaço físico da escola	125	2,4%	27,6%	24,4%	41,7%	2,4%
3. Não aceitação das regras da sala de aula	124	—	12,6%	22,8%	54,8%	8,7%
4. Falta de assiduidade.	125	—	5,5%	11,8%	57,5%	23,6%
5. Não valorização da escola.	125	—	6,3%	14,2%	59,8%	18,1%
6. Não aceitação das regras da escola.	125	—	10,2%	23,6%	49,6%	15,0%
7. Não valorização das aprendizagens proporcionadas pela escola	125	—	4,7%	22,0%	58,3%	13,4%
8. Analfabetismo dos pais.	125	0,8%	9,4%	18,1%	52,8%	17,3%
9. Não valorização da sua cultura pela escola.	125	0,8%	26,8%	33,1%	34,6%	3,1%
10. Baixo nível socio-económico.	125	2,4%	39,4%	22,8%	29,1%	4,7%
11. Não discussão dos assuntos escolares com a família na escola.	123	2,4%	25,2%	26,0%	39,4%	3,9%
12. Absentismo dos alunos ciganos devido ao acompanhamento aos pais nas suas viagens	125	0,8%	5,5%	13,4%	58,3%	19,7%

N - Número de respostas; 1 - Discorda completamente; 2 - Discorda; 3 - Está hesitante; 4 - Concorda; 5 - Concorda completamente.

Apresentamos a seguir os resultados mais relevantes relativamente ao conjunto de questões com as percentagens mais elevadas de concordância e discordância:

- 81,1% dos professores concorda/concorda completamente que os problemas podem ser devido à “falta de assiduidade” (item n.º 4);

- 78% concorda/concorda completamente que os eventuais problemas podem ser originados pelo *“absentismo dos alunos ciganos devido ao acompanhamento dos pais nas suas viagens”* (item n.º 12);
- 77,9% concorda/concorda completamente que os problemas podem ter origem na *“não valorização da escola”* (item n.º 5);
- 71,7% concorda/concorda completamente que os problemas podem ser originados pela *“não valorização das aprendizagens proporcionadas pela escola”* (item n.º 7);
- 70,1 concorda/concorda completamente que os eventuais problemas podem ter origem devido ao *“analfabetismo dos pais”* (item n.º 8);
- 63,5% concorda/concorda completamente que os eventuais problemas podem ter origem no facto da *“não aceitação das regras da sala de aula”* (item n.º 3);
- 44,1% discorda/discorda completamente de que os eventuais problemas poderão ter origem no *“desrespeito da escola pela sua cultura”* (item n.º 1).
- 41,8% discorda/discorda completamente de que os eventuais problemas poderão ter origem no *“baixo nível sócio-económico”* (item n.º 10).

O Quadro n.º 25 apresenta os valores de média, moda e mediana obtidos nesta mesma escala.

**Quadro 25 - Valores de Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão das opiniões dos respondentes relativamente aos eventuais problemas manifestados por alunos ciganos**

<b>B - Os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos podem ser explicados por:</b>	<b>N</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Media</b>	<b>Desvio padrão</b>
1. Desrespeito da escola pela sua cultura	125	3	2	2,79	0,9
2. Não adaptação ao espaço físico da escola	125	3	4	3,14	0,9
3. Não aceitação das regras da sala de aula	124	4	4	3,60	0,8
4. Falta de assiduidade.	125	4	4	4,01	0,7
5. Não valorização da escola.	125	4	4	3,91	0,7
6. Não aceitação das regras da escola.	125	4	4	3,70	0,8
7. Não valorização das aprendizagens proporcionadas pela escola	125	4	4	3,82	0,7
8. Analfabetismo dos pais.	125	4	4	3,78	0,8
9. Não valorização da sua cultura pela escola.	125	3	4	3,13	0,8
10. Baixo nível socio-económico.	125	3	2	2,94	0,9
11. Não discussão dos assuntos escolares com a família na escola.	123	3	4	3,18	0,9
12. Absentismo dos alunos ciganos devido ao acompanhamento aos pais nas suas viagens	124	4	4	3,93	0,7

A análise deste quadro permite confirmar que, na opinião dos professores inquiridos, os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos podem ser devidos fundamentalmente à sua *“falta de assiduidade”* (média =4,01), ao seu *“absentismo devido ao acompanhamento dos pais”* (média =3,93) e à sua *“não valorização da escola”* (média =3,91).

Por outro lado, o *“baixo nível económico”* destes alunos (média =2,94; moda =2) e o eventual *“desrespeito da escola pela sua cultura”* (média =2,79; moda =2) parecem não ser as causas principais dos problemas manifestados por alunos de etnia cigana.



Procurámos ainda saber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os professores com e sem alunos ciganos nas suas turmas. Para tal comparámos, através de um *test-t para amostras independentes*, cada uma das variáveis de Eventuais Problemas (EP) entre estes dois grupos de respondentes.

Verificamos que só existem diferenças estatisticamente significativas no item EP5 (*Não valorização da escola*). Foram os professores que não têm alunos ciganos na turma aqueles que consideraram, mais do que os outros, que os eventuais problemas dos alunos ciganos são a sua não valorização da escola (média comparada de 3,83 e 4,16) sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t = 2.130$ ;  $p = 0,035$ ).

#### **4.8. - Práticas Educativas Desejáveis**

Analisados os dados referentes às opiniões dos docentes sobre as características dos alunos ciganos, passamos ao grupo C do questionário onde se procura conhecer a opinião dos docentes sobre as práticas educativas desejáveis, relativamente aos mesmos alunos. O Quadro 26 mostra os valores encontrados, em percentagens, em relação ao conjunto de vinte variáveis.

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Quadro 26** – Valores em percentagem das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis, relativamente aos alunos ciganos, em geral

<b>C- Opinião sobre práticas educativas desejáveis, relativamente aos alunos ciganos, em geral:</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Em geral, os alunos ciganos devem ter apoio acrescido	125	1,6%	26,0%	27,6%	33,9%	9,4%
2. Os alunos ciganos devem estar integrados em grupos homogéneos	124	8,7%	44,1%	22,0%	19,7%	3,1%
3. Os alunos ciganos devem ter uma avaliação diferente	125	13,4%	48,0%	18,9%	15,7%	2,4%
4. Os alunos ciganos devem ser escolarizados de forma diferente das outras crianças	125	11,0%	55,1%	15,0%	15,7%	1,6%
5. Os professores devem solicitar a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada	125	—	7,9%	19,7%	66,9%	3,9%
6. Os alunos devem estar integrados em grupos heterogéneos	125	—	1,6%	18,1%	63,8%	13,4%
7. Os professores devem atender aos valores culturais dos ciganos	125	—	—	5,5%	73,2%	19,7%
8. Os professores devem desenvolver actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana	125	—	1,6%	5,5%	75,6%	15,0%
9. Os professores devem educar as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade	125	0,8%	5,5%	23,6%	53,5%	15,0%
10. Os professores devem recorrer aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa	123	0,8%	6,3%	17,3%	59,8%	14,2%
11. Os professores devem praticar uma educação anti-racista	125	1,6%	—	0,8%	58,3%	37,0%
12. Os professores devem ignorar as diferenças culturais dos alunos ciganos	125	29,1%	58,3%	6,3%	3,9%	0,8%
13. As matérias leccionadas devem respeitar as diferenças culturais das crianças ciganas	124	—	6,3%	22,8%	59,8%	8,7%
14. Os professores devem desenvolver projectos que envolvam a comunidade cigana	124	—	—	18,9%	69,3%	9,4%
15. Os professores devem dar exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos	125	—	1,6%	3,9%	74,8%	18,1%
16. Os professores devem adequar o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos	125	—	4,7%	22,0%	61,4%	10,2%
17. Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores devem incentivar a cooperação entre todos os alunos	125	—	—	2,4%	63,0%	33,1%
18. As aprendizagens devem ir ao encontro das necessidades culturais dos ciganos	122	—	5,5%	22,8%	60,6%	7,1%
19. Para promover as aprendizagens os professores devem ignorar as diferenças culturais	122	26,0%	59,8%	3,9%	5,5%	0,8%
20. Os professores devem valorizar as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos	122	0,8%	3,1%	10,2%	58,3%	23,6%

N - número de respostas; 1 - Discorda completamente; 2 - Discorda; 3 - Está hesitante; 4 - Concorda; 5 - Concorda completamente.

Das respostas dos professores salientamos os seguintes resultados:

- 92,9% concorda/concorda completamente que *“os professores devem dar exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos”* (item n.º 15).
- 92,9% concorda/concorda completamente que *“os professores devem atender aos valores culturais dos ciganos”* (item n.º 7).
- 90,6% concorda/concorda completamente que *“os professores devem desenvolver actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana”* (item n.º 8).
- 78,7% concorda/concorda completamente que *“os professores devem desenvolver projectos que envolvam a comunidade cigana”* (item n.º 14).
- 77,2% concorda/concorda completamente que *“os alunos devem estar integrados em grupos heterogéneos”* (item n.º 6).
- 74,0% concorda/concorda completamente que *“os professores devem recorrer aos saberes de elementos da comunidade cigana para apoio da sua prática educativa”* (item n.º 10).
- 70,8% concorda/concorda completamente que *“os professores devem solicitar a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada”* (item n.º 5).

- 87,4% discorda/discorda completamente que os professores *“devem ignorar as diferenças culturais dos alunos ciganos”* (item n.º 12).
- 85,8% discorda/discorda completamente da afirmação que *“para promover as aprendizagens os professores devem ignorar as diferenças culturais”* (item n.º 19).
- 66,1% discorda/discorda completamente da afirmação que *“os alunos ciganos devem ser escolarizados de forma diferente das outras crianças”* (item n.º 4).
- 61,4% discorda/discorda completamente que *“os alunos ciganos devem ter uma avaliação diferente”* (item n.º 3).

O Quadro n.º 27 mostra os valores de mediana, moda, média e desvio padrão dos itens da escala “Práticas educativas desejáveis relativamente aos alunos ciganos”.

**Quadro 27-** Valores de Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis relativamente aos alunos ciganos, em geral

<b>C- Opinião sobre práticas educativas desejáveis, relativamente aos alunos ciganos, em geral:</b>	<b>N</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
1. Em geral, os alunos ciganos devem ter apoio acrescido	125	3	4	3,24	1,0
2. Os alunos ciganos devem estar integrados em grupos homogéneos	124	2	2	2,64	1,0
3. Os alunos ciganos devem ter uma avaliação diferente	125	2	2	2,45	0,9
4. Os alunos ciganos devem ser escolarizados de forma diferente das outras crianças	125	2	2	2,41	0,9
5. Os professores devem solicitar a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada	125	4	4	3,68	0,6

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

<b>C- Opinião sobre práticas educativas desejáveis, relativamente aos alunos ciganos, em geral:</b>	<b>N</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
6. Os professores devem recorrer aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa	123	4	4	<b>3,92</b>	0,6
7. Os professores devem atender aos valores culturais dos ciganos	125	4	4	<b>4,14</b>	0,4
8. Os professores devem desenvolver actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana	125	4	4	<b>4,38</b>	0,6
9. Os professores devem educar as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade	125	4	4	<b>3,78</b>	0,8
10. Os alunos devem estar integrados em grupos heterogéneos	125	4	4	<b>3,82</b>	0,7
11. Os professores devem praticar uma educação anti-racista	125	4	4	<b>4,34</b>	0,6
12. Os professores devem ignorar as diferenças culturais dos alunos ciganos	125	2	2	<b>1,87</b>	0,7
13. As matérias leccionadas devem respeitar as diferenças culturais das crianças ciganas	124	4	4	<b>3,73</b>	0,7
14. Os professores devem desenvolver projectos que envolvam a comunidade cigana	124	4	4	<b>3,90</b>	0,5
15. Os professores devem dar exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos	125	4	4	<b>4,11</b>	0,5
16. Os professores devem adequar o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos	125	4	4	<b>3,78</b>	0,6
17. Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores devem incentivar a cooperação entre todos os alunos	125	4	4	<b>4,31</b>	0,5
18. As aprendizagens devem ir ao encontro das necessidades culturais dos ciganos	122	4	4	<b>3,72</b>	0,6
19. Para promover as aprendizagens os professores devem ignorar as diferenças culturais	122	2	2	<b>1,91</b>	0,7
20. Os professores devem valorizar as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos	122	4	4	<b>4,05</b>	0,7

A análise deste quadro permite-nos verificar que as médias mais altas incidem sobre os itens que correspondem a uma educação multicultural:

Itens n.º 8 (*devem desenvolver uma actividade ao nível da multiculturalidade*; média = 4,38), n.º 11 (*os professores devem praticar uma educação anti-racista* média = 4,34) e n.º 7 (*os professores devem atender aos valores culturais dos ciganos* média = 4,31). Os valores mais baixos (de média, moda e mediana) foram encontrados nos itens n.º 2, n.º 3, n.º 4, n.º 12 e n.º 19. indicando a maior discordância dos professores inquiridos relativamente às afirmações que contrariavam esses princípios de educação multicultural – *integração dos alunos ciganos em grupos homogéneos* (média = 2,64), *avaliação diferente* (média = 2,45) e *escolarização diferente para alunos ciganos* (média = 2,41), *ignorar as diferenças culturais* (média = 1,87) e *ignorar essas diferenças para promover as aprendizagens* (média = 1,91).

Procurámos ainda saber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre professores com e sem alunos ciganos nas turmas, comparando as suas respostas em cada um dos itens da escala Práticas Educativas Desejáveis (PED); para tal utilizámos um *test-t para amostras independentes*.

Verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em qualquer dos itens, o que significa que os dois grupos de professores têm opiniões semelhantes sobre as práticas educativas desejáveis relativamente aos alunos ciganos.

#### 4.9. – Práticas Educativas Existentes

Como último grupo de perguntas questionámos os docentes pedindo a sua opinião sobre as práticas educativas existentes nas escolas relativamente aos alunos ciganos, em geral. Os resultados obtidos, em percentagens, são os apresentados no Quadro nº. 28.

**Quadro 28**– Valores em percentagem das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas existentes relativamente aos alunos ciganos, em geral

<b>D – Opinião sobre práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos, em geral:</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Em geral, os alunos ciganos têm apoio acrescido	124	5,5%	18,9%	<b>38,6%</b>	33,9%	0,8%
2. Os alunos ciganos estão integrados em grupos homogéneos	123	9,4%	<b>50,4%</b>	26,0%	10,2%	0,8%
3. Os alunos ciganos têm uma avaliação diferente	123	7,1%	<b>52,8%</b>	19,7%	14,2%	3,1%
4. Os alunos ciganos são escolarizados de forma diferente das outras crianças	123	10,2%	<b>56,7%</b>	14,2%	14,2%	1,6%
5. Os professores solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada	123	3,1%	23,6%	<b>36,2%</b>	33,1%	0,8%
6. Os alunos ciganos estão integrados em grupos heterogéneos	124	—	5,5%	24,4%	<b>64,6%</b>	3,1%
7. Os professores atendem aos valores culturais dos ciganos	124	—	6,3%	37,8%	<b>52,0%</b>	1,6%
8. Os professores desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana	124	1,6%	9,4%	<b>48,0%</b>	37,0%	1,6%
9. Os professores educam as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade	124	1,6%	5,5%	29,9%	<b>58,3%</b>	2,4%
10. Os professores recorrem aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa	124	2,4%	18,9%	<b>44,9%</b>	31,5%	—
11. Os professores praticam uma educação anti-racista	124	3,1%	5,5%	11,8%	<b>65,4%</b>	11,8%
12. Os professores ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos	124	8,7%	<b>59,8%</b>	25,2%	3,1%	0,8%
13. As matérias leccionadas respeitam as diferenças culturais das crianças ciganas	124	0,8%	28,3%	<b>50,4%</b>	18,1%	—
14. Os professores desenvolvem projectos envolvendo a comunidade cigana	124	2,4%	18,1%	<b>48,0%</b>	29,1%	—
15. Os professores dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos	124	—	5,5%	22,8%	<b>66,9%</b>	2,4%

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

<b>D - Opinião sobre práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos, em geral:</b>	N	1	2	3	4	5
16. Os professores adequam o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos	123	—	18,9%	43,3%	33,1%	1,6%
17. Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores incentivam a cooperação entre todos os alunos	124	—	0,8%	18,9%	71,7%	6,3%
18. As aprendizagens vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos	124	1,6%	26,5%	58,3%	17,3%	—
19. Para promover as aprendizagens os professores ignoram as diferenças culturais	124	8,7%	51,2%	27,6%	8,7%	1,6%
20. Os professores valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos	123	—	5,5%	32,3%	54,3%	4,7%

N - Número de respostas; 1 - Discorda completamente; 2 - Discorda; 3 - Está hesitante; 4 - Concorda; 5 - Concorda completamente.

Das respostas dos professores salientamos os seguintes resultados:

- 78% concorda/concorda completamente com a afirmação que *“para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores incentivam a cooperação entre todos os alunos”* (item 17).
- 77,2% concorda/concorda completamente que *“os professores praticam uma educação anti-racista”* (item 11).
- 69,3% concorda/concorda completamente que *“os professores dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos”* (item 15).
- 67,7% concorda/concorda completamente que *“os alunos ciganos estão integrados em grupos heterogéneos”* (item 6).



- 66,9% discorda/discorda completamente com a afirmação que *“os alunos ciganos são escolarizados de forma diferente das outras crianças”* (item 4).
- 68,5% discorda/discorda completamente que *“os professores ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos”* (item 12).
- 59,9% discorda/discorda completamente que *“os alunos ciganos estão integrados em grupos homogéneos”* (item 2).
- 59,9% discorda/discorda completamente que *“os alunos ciganos têm uma avaliação diferente”* (item 3).
- 59,9% discorda/discorda completamente que *“para promover as aprendizagens os professores ignoram as diferenças culturais”* (item 19).
- 58,3% está hesitante na resposta sobre *“as aprendizagens vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos”* (item n.º 18).
- 48,0% está hesitante na resposta sobre *“os professores desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana”* (item n.º 8).

O Quadro 29 mostra os valores da Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão dos itens da escala “Práticas educativas existentes” relativamente aos alunos ciganos.

**ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS**  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Quadro 29 – Valores de Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas existentes relativamente aos alunos ciganos, em geral**

<b>D - Opinião sobre Práticas Educativas Existentes, relativamente aos alunos ciganos, em geral:</b>	<b>N</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Media</b>	<b>Desvio padrão</b>
1. Em geral, os alunos ciganos têm apoio acrescido	124	3	3	3,06	0,8
2. Os alunos ciganos estão integrados em grupos homogéneos	123	2	2	2,41	0,8
3. Os alunos ciganos têm uma avaliação diferente	123	2	2	2,52	0,9
4. Os alunos ciganos são escolarizados de forma diferente das outras crianças	123	2	2	2,38	0,9
5. Os professores solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada	123	3	3	3,05	0,8
6. Os alunos ciganos estão integrados em grupos heterogéneos	124	4	4	3,67	0,6
7. Os professores atendem aos valores culturais dos ciganos	124	4	4	3,50	0,6
8. Os professores desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana	124	3	3	3,28	0,7
9. Os professores educam as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade	124	4	4	3,56	0,7
10. Os professores recorrem aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa	124	3	3	3,08	0,7
11. Os professores praticam uma educação anti-racista	124	4	4	3,79	0,8
12. Os professores ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos	124	2	2	2,26	0,6
13. As matérias leccionadas respeitam as diferenças culturais das crianças ciganas	124	3	3	2,88	0,7
14. Os professores desenvolvem projectos envolvendo a comunidade cigana	124	3	3	3,06	0,7
15. Os professores dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos	124	4	4	3,68	0,6
16. Os professores adequam o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos	123	3	3	3,18	0,7
17. Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores incentivam a cooperação entre todos os alunos	124	4	4	3,85	0,5
18. As aprendizagens vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos	124	3	3	2,94	0,6
19. Para promover as aprendizagens os professores ignoram as diferenças culturais	124	2	2	2,42	0,8
20. Os professores valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos	123	4	4	3,60	0,6

N - Número de respostas

A análise deste quadro permite-nos verificar que os professores consideram que as práticas educativas existentes relativamente aos alunos ciganos vão no sentido da promoção de uma educação multicultural, ainda que os valores obtidos sejam, no geral, mais baixos.

Assim, os respondentes consideram que os professores, nas suas práticas quotidianas, *“incentivam a cooperação entre todos os alunos para ajudar as crianças ciganas”* (item 17; média = 3,85), *“praticam uma educação anti-racista”* (item 11; média = 3,79), *“dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente de ciganos”* (item 15; média = 3,68), *“valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para enriquecimento dos saberes dos alunos”* (item 20; média = 3,60), *atendem aos valores culturais dos ciganos* (item 7; média = 3,50) e *“integram os alunos ciganos em grupos heterogéneos”* (item 6; média = 3,67); ao mesmo tempo, entendem que os professores educam as *“crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade”* (item 9; média = 3,56).

Procurámos saber se existiam diferenças estatisticamente significativas entre professores com e sem alunos ciganos nas suas turmas relativamente às Práticas Educativas Existentes (PEE). Para tal comparámos, através de um *test-t para amostras independentes*, as médias de cada uma das variáveis desta escala.

Verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens: PEE2 (*Os alunos estão integrados em grupos homogéneos*), PEE5 (*os professores solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma continuada*), PEE6 (*os alunos ciganos estão integrados em grupos heterogéneos*), PEE7 (*os professores atendem aos valores culturais dos ciganos*), PEE20 (*os professores valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos*).

Nesta comparação de médias verificámos que os professores com alunos ciganos consideram, mais que os outros (médias, respectivamente, de 2,50 e 2,13) que “*os alunos ciganos estão integrados em grupos homogéneos*” (item 2), sendo a diferença estatisticamente significativa. ( $t = 2.363$ ;  $p = 0,021$ ).

Já os professores sem alunos ciganos nas turmas mostraram uma visão mais idealista das práticas educativas existentes se comparados com os seus colegas com alunos ciganos nas turmas. A comparação de médias entre os dois grupos permitiu constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos seguintes itens:

- Item 5 (“*os professores solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma continuada*”), com médias, respectivamente de 3,35 e de 2,95 ( $t = 2.313$ ;  $p = 0,022$ );
- Item 6 (“*os alunos ciganos estão integrados em grupos heterogéneos*”), com médias, respectivamente, de 3,97 e 3,57 ( $t = 3.628$ ;  $p = 0,001$ ).

- Item 7 (“os professores atendem aos valores culturais dos ciganos”), com médias, respectivamente, de 3,71 e 3,43 ( $t = 2.381$ ;  $p = 0,020$ ).
- Item 20 (“os professores valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos”), com médias, respectivamente, de 3,81 e 3,53 ( $t = 2.246$ ;  $p = 0,028$ ).

Como já foi referido anteriormente, verificámos que, neste conjunto de respostas, os valores percentuais e as médias dos itens baixaram em relação às respostas das variáveis “Práticas educativas desejáveis”.

Assim, e procurando avaliar se existiam diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos professores sobre as práticas educativas desejáveis e existentes nas escolas (PED-PEE), relativamente aos alunos ciganos, efectuámos de novo uma comparação de médias através do *test-t para amostras emparelhadas*.

Os resultados são apresentados no Quadro n.º 30.

**Quadro 30 - Valores comparativos das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis e existentes relativamente aos alunos ciganos, em geral**

	PED Media	PEE Media	t	p
1 Em geral, os alunos ciganos devem ter/têm apoio acrescido	3,24	3,06	1,704	,091
2. Os alunos ciganos devem estar/estão integrados em grupos homogéneos	2,64	2,41	2,267	,025
3. Os alunos ciganos devem ter/têm uma avaliação diferente	2,45	2,52	-,723	,471
4 Os alunos ciganos devem ser/são escolarizados de forma diferente das outras crianças	2,41	2,38	,294	,769

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

	PED Media	PEE Media	t	p
5. Os professores devem solicitar/ solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada	3,68	3,05	6,810	,000
6 Os alunos ciganos devem estar/estão integrados em grupos heterogéneos	3,92	3,67	2,858	,005
7 Os professores devem atender/atendem aos valores culturais dos ciganos	4,14	3,50	8,887	,000
8 Os professores devem desenvolver/desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana	4,38	3,28	3,294	,001
9 Os professores devem educar/educam as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade	3,78	3,56	2,648	,009
10 Os professores devem recorrer/recorrem aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa	3,82	3,08	6,988	,000
11 Os professores devem praticar/ praticam uma educação anti-racista	4,34	3,79	6,749	,000
12 Os professores devem ignorar/ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos	1,87	2,26	-4,202	,000
13 As matérias leccionadas devem respeitar/respeitam as diferenças culturais das crianças ciganas	3,73	2,88	9,494	,000
14 Os professores devem desenvolver/desenvolvem projectos envolvendo a comunidade cigana	3,90	3,06	9,698	,000
15 Os professores devem dar/dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos	4,11	3,68	6,317	,000
16 Os professores devem adequar/adequam o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos	3,78	3,18	7,971	,000
17 Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores devem incentivar/incentivam a cooperação entre todos os alunos	4,31	3,85	7,533	,000
18 As aprendizagens devem ir/vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos	3,72	2,94	8,967	,000
19 Para promover as aprendizagens os professores devem ignorar/ignoram as diferenças culturais	1,91	2,42	-5,536	,000
20 Os professores devem valorizar/valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos	4,05	3,60	5,320	,000

A análise destes resultados permite-nos verificar que só não existem diferenças estatisticamente significativas no par PED1 - PEE1 - *“Em geral os alunos ciganos devem ter/têm apoio acrescido”*, ( $t = 1.704$ ;  $p = 0,091$ ); no par PED3 - PEE3 - *“Os alunos ciganos devem ter/ têm uma avaliação diferente”* ( $t = -.723$ ;  $p = 0,471$ ); no par PED4 - PEE4 - *“Os alunos ciganos devem ser/são escolarizados de forma diferente das outras crianças”* ( $t = .294$ ;  $p = 0,769$ ).

As respostas dos professores com e sem experiência de leccionação de alunos de etnia cigana são semelhantes, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas nos mesmos pares dos itens acima referidos.

Mas se se analisar isoladamente os professores com e sem alunos de etnia cigana na turma, existe uma maior diferenciação de resultados, como se poderá verificar através do Quadro 31.

**Quadro 31** - Valores comparativos das médias das opiniões dos respondentes sobre as práticas educativas desejáveis e existentes relativamente aos professores com e sem alunos ciganos na turma.

	PED		PEE	
	Ñ tem ciganos	Tem ciganos	Ñ tem ciganos	Tem ciganos
1. Em geral, os alunos ciganos devem ter/têm apoio acrescido	3.19	3.39	3.06	3.03
2. Os alunos ciganos devem estar/estão integrados em grupos homogéneos	2.60	2.74	2.50	2.13
3. Os alunos ciganos devem ter/têm uma avaliação diferente	2.51	2.26	2.55	2.43
4. Os alunos ciganos devem ser/são escolarizados de forma diferente das outras crianças	2.41	2.39	2.43	2.23
5. Os professores devem solicitar/solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada	3.66	3.74	2.95	3.35
6. Os alunos ciganos devem estar/estão integrados em grupos heterogéneos	3.97	3.77	3.57	3.97
7. Os professores devem atender/atendem aos valores culturais dos ciganos	4.14	4.16	3.43	3.71
8. Os professores devem desenvolver/desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade nomeadamente da cultura cigana	4.50	4.03	3.27	3.32
9. Os professores devem educar/educam as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade	3.80	3.71	3.53	3.65
10. Os professores devem recorrer/recorrem aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa	3.81	3.84	3.13	2.94

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

	PED		PEE	
	Ñ tem ciganos	Tem ciganos	Ñ tem ciganos	Tem ciganos
11. Os professores devem praticar/praticam uma educação anti-racista	4.31	4.42	3.73	3.97
12. Os professores devem ignorar/ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos	1.90	1.77	2.30	2.13
13. As matérias leccionadas devem respeitar/respeitam as diferenças culturais das crianças ciganas	3.78	3.55	2.88	2.87
14. os professores devem desenvolver/desenvolvem projectos envolvendo a comunidade cigana	3.93	3.83	3.03	3.16
15. Os professores devem dar/dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos	4.10	4.16	3.62	3.84
16. Os professores devem adequar/adequam o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos	3.78	3.81	3.17	3.19
17. Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores devem incentivar/incentivam a cooperação entre todos os alunos	4.30	4.35	3.81	4.00
18. As aprendizagens devem ir/vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos	3.74	3.68	2.96	2.87
19. Para promover as aprendizagens os professores devem ignorar/ignoram as diferenças culturais	1.84	2.13	2.46	2.29
20 Os professores devem valorizar/valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos	4.01	4.16	3.53	3.81

Considerando apenas os professores com alunos ciganos nas suas turmas, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das escalas Práticas Educativas Desejáveis e Práticas Educativas Existentes em menos itens que na amostra total, como a seguir se indica.

Os pares de itens em que se verificaram diferenças de médias estatisticamente significativas foram os seguintes: par 2 (*“os alunos ciganos devem estar/estão integrados em grupos homogéneos”*), com médias, respectivamente, de 2,74 e de 2,13 ( $t = 2.979$ ;  $p = 0,006$ ); par 5 (*“ os professores devem solicitar/solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada”*), com médias, respectivamente, de 3,74 e de 3,35 ( $t = 2.108$ ;  $p = 0,043$ ); par 7 (*“os professores devem atender/atendem aos valores culturais dos ciganos”*), com médias, respectivamente, de 4,16 e de 3,71 ( $t = 3.724$ ;  $p = 0,001$ ); par 8 (*“os professores devem desenvolver/desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade nomeadamente da cultura cigana”*), com médias,



respectivamente, de 4,03 e de 3,32 ( $t = 4.383$ ;  $p = 0,000$ ); par 10 (*“os professores devem recorrer/recorrem aos saberes de elementos da comunidade cigana para apoio da sua prática educativa”*), com médias, respectivamente, de 3,84 e de 2,94 ( $t = 4.971$ ;  $p = 0,000$ ); par 11 (*“os professores devem praticar/praticam uma educação anti-racista”*), com médias, respectivamente, de 4,42 e de 3,97 ( $t = 3,478$ ;  $p = 0,002$ ); par 12 (*“os professores devem ignorar/ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos”*), com médias, respectivamente, de 1,77 e de 2,13 ( $t = 2.079$ ;  $p = 0,046$ ); par 13 (*“as matérias leccionadas devem respeitar/respeitam diferentes culturais das crianças ciganas”*), com médias, respectivamente, de 3,55 e de 2,87 ( $t = 3.407$ ;  $p = 0,002$ ); par 14 (*“os professores devem desenvolver/desenvolvem projectos envolvendo a comunidade cigana”*), com médias, respectivamente, de 3,83 e de 3,13 ( $t = 4.372$ ;  $p = 0,000$ ); par 15 (*“os professores devem dar/dão exemplos de hábitos culturais diferentes”*), com médias, respectivamente, de 4,16 e de 3,84 ( $t = 2.997$ ;  $p = 0,005$ ); par 16 (*“os professores devem adequar/adequam o projecto curricular às especificidade culturais dos ciganos”*), com médias, respectivamente, de 3,81 e de 3,19 ( $t = 4.249$ ;  $p = 0,000$ ); par 17 (*“ para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores devem incentivar/incentivam a cooperação entre todos os alunos”*), com médias, respectivamente, de 4,35 e de 4,00 ( $t = 2.785$ ;  $p = 0,009$ ); par 18 (*“as aprendizagens devem ir/vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos”*), com médias, respectivamente, de 3,68 e de 2,87 ( $t = 4.052$ ;  $p = 0,000$ ); par 20 (*“os professores devem valorizar/valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos”*), com médias, respectivamente, de 4,16 e de 3,81 ( $t = 2.160$ ;  $p = 0,039$ ).

Embora se mantenha a diferenciação entre o que os professores consideram desejável e as práticas educativas existentes, estes resultados parecem indicar que os professores com alunos ciganos na sua turma consideram as práticas educativas actuais mais próximas das desejáveis, no sentido de uma educação multicultural.

## 5. Discussão de Resultados

Ao elaborar esta discussão de resultados é importante formular a pergunta de partida que deu origem a este trabalho, e que estando sempre presente durante o seu desenvolvimento, se pode sintetizar na seguinte frase:

Na opinião dos professores, existem diferenças entre as Práticas Educativas Existentes e Desejáveis nas escolas, no sentido da valorização dos alunos de minorias étnicas respeitando a sua cultura?

Da análise dos dados recolhidos procurámos encontrar as respostas.

Responderam aos 265 inquéritos distribuídos, 127 professores/as (47,9%); 113 são do sexo feminino (89%); a média de idades é de 41 anos (variando as mesmas entre os 24 e os 58 anos); têm uma média de 17,8 anos de serviço (situando-se entre 1 e os 33 anos); como habilitação académica 95 dos docentes (75,3%), são possuidores de uma habilitação académica de grau superior ao bacharelato, habilitação que era necessária para atribuir a habilitação profissional até 1997; o maior número de professores, 62 (48,8%) é dos Quadros de Zona Pedagógica, e também o maior número de professores, 102 (80,3%), já teve experiência de leccionação de minorias, sendo que desses grupos minoritários o maior grupo eram alunos de etnia cigana.

No período em que foi respondido o inquérito, nas escolas em estudo, 88 professores (69,3%) tinham alunos de minorias étnicas na sua escola, e desses, 53 (42,1%) tinham esses alunos na sua turma. Também nestas escolas o grupo minoritário em maioria é o grupo dos alunos ciganos.

Em 123 respondentes, 86 (69,9%) são titulares de turma e 30 (23,6%) desempenham cargos executivos ou pedagógicos no agrupamento da sua escola. A maioria dos professores (87 - 69,6%) têm nas suas salas de aula, professores de apoio educativo.

Na análise dos dados da 1.ª Parte do inquérito, relativamente à opinião dos professores sobre as **Prática Educativa da Escola relativamente às Minorias, em geral**, as opiniões dos professores indicam-nos que a principal função da escola é a de colaborar para a integração dos alunos de minorias, incentivando a cooperação entre todos os alunos como forma de ajudar as aprendizagens desses alunos. Desta forma, a escola procura combater estereótipos e preconceitos recorrendo na sua prática educativa a exemplos de hábitos culturais diferentes. Cerca de metade dos respondentes (média 3,52) é de opinião que a escola desenvolve projectos envolvendo a comunidade, recorrendo aos saberes de elementos dessa comunidade para apoio da sua prática educativa, numa perspectiva multicultural. Opinam que a escola atende aos valores culturais das minorias e que a valorização das culturas minoritárias contribui para o enriquecimento dos saberes dos alunos, e ainda que a escola tem uma atitude de respeito pelas minorias e

não encara as diferenças culturais como um obstáculo às aprendizagens.

Também entendem que a escola fomenta uma educação anti-racista.

Um número muito elevado de docentes é de opinião de que uma formação específica em multiculturalidade poderá contribuir para práticas educativas mais adequadas. Esta opinião está de acordo com o resultado do estudo efectuado por Carvalho, Mouro, António & Monteiro (2002) sobre as crenças dos professores sobre as aprendizagens e escolarização de minorias étnicas.

Neste estudo os investigadores concluíram que:

*As ideias dos professores são influenciadas pela sua formação, uma vez que se verificou que os professores com formação inicial em educação multicultural discordam mais das ideias tradicionais de educação e da perspectiva elitista de segregação de grupos com níveis de desenvolvimento diferentes que os professores que não tiveram esta formação. (p:341)*

Relativamente ao nosso estudo, um número também significativo embora em menor número, são também de opinião, que a autonomia da escola é posta ao serviço das diferenças culturais dos seus alunos, apesar de não haver adequação do projecto curricular às especificidades culturais das minorias em presença.

Analisando as respostas dos professores podemos ser levados a pensar que estamos a caminhar para uma escola com práticas multiculturais, e para professores inter/multiculturais. As diferenças culturais das minorias são reconhecidas pela escola e pelos professores, que são de opinião, que a troca de saberes e conhecimentos é um bem que contribuirá para o enriquecimento de todos (pensamos que nestes “*todos*” se deverão também

incluir os próprios professores). No entanto ainda não foram efectuadas alterações estruturais para consolidar a diversidade dessa riqueza, *“Não há adequação do projecto curricular às especificidades das minorias presentes”* (média 2,77). A adição de alguns conteúdos sobre as culturas das minorias aos currículos escolares tradicionais não altera os seus objectivos fundamentais (que representam a cultura maioritária), e podem envolver riscos de estereotipização por estarem descontextualizados.

A 2ª. Parte do questionário refere especificamente **os alunos ciganos**.

Procurámos saber qual a opinião dos professores sobre as características atribuídas a estes alunos, tendo em conta que eles são os alunos de minorias étnicas/nacionais em maior número nas escola, e porque também um número elevado de professores já os tiveram como alunos na sua sala de aula.

Considerando os itens com médias mais elevadas, verifica-se que os professores revelam uma grande concordância com as características normalmente associadas à cultura cigana. Assim, os professores consideram que os alunos ciganos são: respeitadores da sua cultura (média 4,32), solidários entre si (média 4,23), protectores dos alunos ciganos mais novos (média 4,17), pouco assíduos (média 4,15), alegres (média 3,78), espontâneos (3,76), mentalmente habilidosos (média 3,64) e vingativos (média 3,50).

Com médias mais baixas encontrámos os itens referentes à integração/socialização do aluno de etnia cigana na escola: protegidos pelos/as professores/as (média 2,85), aceites pelos pais dos outros alunos (

média 2,69), de fácil integração num grupo heterogéneo (média 2,61), protegidos pelos pessoal auxiliar (média 2,59) e respeitadores das regras sociais (média 2,50).

Considerando os itens com maior concordância, os professores parecem estar sensibilizados para a cultura cigana, reconhecendo diferenças, mas também reflectem algum pensamento estereotipado, considerando os alunos de etnia cigana como mentalmente habilidosos e vingativos.

Em relação aos itens com médias mais baixas, as respostas pode ser indicadoras da dificuldade destes alunos em serem integrados, pois não encontram “aliados” que facilitem essa integração.

A formação especializada para professores e pessoal auxiliar é urgente por forma a afastar uma educação tradicional e monocultural que exclui do sistema um elevado número de alunos.

Nas respostas ao conjunto de variáveis sobre os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos, foi-nos assinalado, com uma elevada percentagem de concordância, problemas que podem corresponder à sua cultura (valorização da família) e à pouca valorização atribuída à escola. Como por exemplo: A falta de assiduidade (média 4,01), o absentismo devido ao acompanhamento dos pais (média 3,93), a não valorização da escola (média 3,91), a não valorização das aprendizagens proporcionadas pela escola (média 3,82), o analfabetismo dos pais (média 3,78), a não aceitação das regras da sala de aula (média 3,60), a não discussão dos assuntos escolares com a família na escola (média 3,18), a não adaptação ao

espaço físico da escola (média 3,14), a não valorização da sua cultura pela escola (média 3,13).

E consideram ainda, que eventuais problemas que estes alunos tenham, não poderão ser atribuídos *“ao não respeito pela escola da cultura cigana”* (média 2,17).

Neste conjunto de respostas é importante retermos que, na opinião dos professores, não é a escola que é a causadora dos eventuais problemas dos alunos de etnia cigana, apesar de um elevado número concordar que não há valorização da escola pela cultura dos ciganos, nem que estes valorizem as aprendizagens que a escola lhes transmite.

Este conjunto de dados leva-nos a comentar que alguns professores não põem em causa a escola tradicional de carácter monocultural, olhando os alunos como se fossem todos iguais, mesmo quando em presença de diversidade cultural. Os professores procuram *“acolher”* e *“integrar”* estes alunos, sem porem ( como já vimos na 1.ª parte do inquérito) em prática medidas diferenciadas.

Estamos convictos que não haverá, por parte destes professores, uma clara intenção de excluir as questões da multiculturalidade, mas que assumem uma atitude de apatia pela urgência de alteração da escola e das suas práticas educativas.

Esta apatia poderá ser reforçada pela insuficiente preparação científico/pedagógica (geral e especializada) para trabalhar com as questões da multiculturalidade, a inexistência de estruturas e apoios nas escola, o

alheamento de outros professores e elementos da comunidade educativa em assumirem que, a escola mudou, e que todos têm que acompanhar essa mudança.

É importante ainda referir que os professores não discutem os assuntos da escola com os familiares dos alunos ciganos (média 3, 18) o que nos leva a acreditar na ausência dos pais do contexto escolar. Vários autores citados por Carvalho, Mouro, António & Monteiro (2002), (Cotrim, 1995, Cardoso, 1997, Sequeira, 2000 e Monteiro, 1996) estudaram *“A dificuldade dos professores cooperarem com as famílias pertencentes a grupos económicos e culturalmente desfavorecidos* e concluíram que esse afastamento e a distância cultural entre os professores portugueses e os seus alunos, pode contribuir para o insucesso educativo (p:343).

Um objectivo deste trabalho incidia sobre as opiniões dos professores quanto às **Práticas Educativas Desejáveis (PED) e Existentes (PEE) nas escolas, em relação aos alunos ciganos, em geral.**

Relativamente às PED, em relação aos alunos ciganos, verificámos que o maior número de respondentes não tem, na data da realização do inquérito, alunos ciganos na sua turma, mas tendo em consideração o elevado número de respostas concordantes com as afirmações das variáveis, esse facto pode ser resultante da experiência de outros anos lectivos pois como já foi referido, 80,3% dos respondentes já tiveram alunos ciganos.

Das suas opiniões constatamos que as práticas educativas desejáveis deveriam ser as práticas conducentes a uma escola multicultural.



Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os inquiridos consideram que os professores devem: incentivar a cooperação entre todos os alunos (média 4,31), praticar uma educação anti-racista (média 4,34), atender aos valores culturais dos ciganos (média 4,14), desenvolver actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana (média 4,38); desenvolver projectos que envolvam a comunidade cigana (média 3,90), adequar o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos (média 3,78), e as matérias leccionadas devem respeitar as diferenças culturais das crianças ciganas (média 3,73).

E ainda são da opinião que:

Os ciganos não devem ser escolarizados de forma diferente; (a média neste item é de 2,41 e realçamos que 66,1% dos respondentes discordam/discordam completamente da afirmação);

Os ciganos não devem ter uma avaliação diferente, (a média neste item é de 2,45 e realçamos que 61,4% dos respondentes discordam/discordam completamente da afirmação);

Os alunos ciganos não devem estar integrados em grupos homogéneos (a média neste item é de 2,64 e realçamos que 52,8% dos respondentes discordam/discordam completamente da afirmação).

Quanto às PEE, este conjunto de variáveis é idêntico ao do conjunto anterior sobre as PED, mas as perguntas estão direccionadas para as práticas existentes nas escolas hoje. Neste conjunto de respostas as opiniões dos respondentes não são tão coincidentes:

Em primeiro lugar, são de opinião que para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores incentivam a cooperação entre todos os alunos (média 3,85); são de opinião de que os professores praticam uma educação anti-racista (média 3,79); os alunos ciganos estão integrados em grupos heterogéneos (média 3,67); os professores educam as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade (média 3,56); que os professores atendem aos valores culturais dos ciganos (média 3,50); os professores adequam o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos (média 3,18); Os professores desenvolvem projectos envolvendo a comunidade cigana (média 3,06).

E ainda opinam:

- Que os alunos ciganos não são escolarizados de forma diferente (média 2,38);
- Que os professores não ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos (média 2,26);
- Que os alunos ciganos não têm uma avaliação diferente (média 2,52);
- Que para promover as aprendizagens os professores não ignoram as diferenças culturais (média 2,42)

- Que os alunos ciganos não estão integrados em grupos homogêneos (média 2,41);
- As aprendizagens vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos (média 2,94).

A observação que nos é dado fazer sobre a comparação entre as PED e as PEE diz-nos que, as médias dos itens das praticas educativas existentes é mais baixo do que as das práticas educativas desejáveis. Assim, os professores sabem quais as práticas que deveriam ser aplicadas com aos alunos ciganos, no geral, apesar de nas escolas elas não serem as existentes.

Ao compararmos os resultados verificamos que, apesar de haver uma aproximação de opiniões entre as práticas educativas desejáveis e existentes, alguns professores continuam a ser hesitantes nas suas respostas (escolhem o campo 3 no inquérito), o que poderá ser indicador de não conhecerem bem as práticas existentes nas escolas, pois como já foi referido a maioria não tem alunos ciganos.

Na análise dos dados obtidos no *test-t para amostras emparelhadas*, das respostas dos professores com e sem experiência, verificou-se que só em três pares de itens não existem diferenças estatisticamente significativas (1, 3 e 4).

Este resultado é demonstrativo que há desfasamento entre aquilo que é prática educativa na escola e a prática que seria desejável.

No *test-t para amostras emparelhadas* que efectuámos com os dados dos professores com alunos de etnia cigana na sua turma, verificámos que

existem diferenças estatisticamente significativas num menor número de pares de itens. Como já foi referido anteriormente, estes resultados parecem indiciar que os professores com alunos ciganos na sua turma consideram as práticas educativas existentes mais próximas das que seriam desejáveis, o que pode ser influenciado pelas suas actividades lectivas quotidianas com esses alunos.

Procurando sintetizar as respostas às perguntas que formulámos, quando do início deste estudo, pensamos que: os professores são de opinião que a escola hoje respeita as diferenças culturais das minorias, mas que ainda não tomou medidas estruturais necessárias para que efectivamente se possam desenvolver práticas multiculturais. As alterações das práticas que se vão verificando nas escolas partem da iniciativa dos professores que estão mais sensibilizados para a problemática e não resultam de uma acção deliberada de as promover.

Gostaríamos também de referir que, na opinião dos professores, os alunos ciganos ainda são "*rotulados*" com uma grande carga de estereótipos que a sociedade lhes atribuí, apesar de reconhecerem que muitas das atitudes destes alunos se relacionam directamente com a sua intenção da preservação da sua cultura.

Sobre os eventuais problemas que são atribuídos aos alunos de etnia cigana, os professores também são de opinião que eles residem em causas exteriores à escola.

De acordo, ainda, com os resultados os professores que têm alunos ciganos nas suas salas de aula aproximam mais as suas práticas das práticas educativas desejáveis, pensamos que por terem um melhor conhecimento destes alunos. Nesse sentido, todos os professores devem aproximar, cada vez mais, as práticas desejáveis das existentes, respondendo favoravelmente às diferenças existentes entre os grupos.

## **CONCLUSÕES GERAIS**

## 6. Conclusões Gerais

O contexto educativo surge como um espaço privilegiado para contribuir para a transformação social. A sociedade portuguesa de hoje é bem diferente da sociedade de finais do século XX pois, foram nesses anos, que ela começou a acolher vindo dos vários pontos do planeta povos de outras raças e culturas que aqui se instalaram e reproduziram. As respostas a essas populações têm que ser de tipo social, económico e educativo.

Os jovens que hoje entram nas salas de aula das escolas, além dos desejos, aspirações e irreverência própria das idades, fisicamente pouco têm em comum, ou melhor, tem outras coisas diferentes, tais como a cor da pele, o formato e a cor dos olhos, por vezes a religião e a língua. Mas todos eles estão na escola. E a todos eles a escola tem de fornecer os meios para o sucesso educativo, mas também tem de dar espaço e voz às suas culturas de origem.

Um grande desafio que se coloca hoje a qualquer política que visa a promoção do sucesso educativo no contexto de uma sociedade democrática, é o de reconhecer a heterogeneidade dos seus alunos como um valor estruturante do sistema educativo, deixando de o encarar como problema mas sim como recurso.

Assumir esta premissa, que implica uma profunda mudança cultural em todos os níveis de administração do sistema educativo e em particular da

escola, significa a assunção por parte desta, de que o projecto educativo e o reforço da sua autonomia são instrumentos essenciais para o combate à exclusão e ao insucesso. Significa que a escola está a passar da *“lógica de autonomia individual”* para a *“lógica da autonomia colectiva”*, significa um grande passo na transformação da escola (Barroso, 1999).

Neste trabalho que agora concluímos, procurámos saber como responde a escola, através das suas práticas pedagógicas, às diferenças culturais dos seus alunos, se elas são, ou não, práticas de uma educação multicultural.

A educação multicultural é um conceito recente na educação portuguesa. A escola tinha como função a reprodução de uma cultura abstracta, incapaz de desenvolver nos jovens uma consciência de partilha e inclusão, não formando para a cidadania (Pacheco, 1996).

A partir de 1974 a escola assumiu um novo papel. Deixou de ser a transmissora de um ensino na base da obediência cega e na eficácia da memória sem raciocínio. Deixou de ter o papel só de ensinar, mas de preparar para a autonomia das aprendizagens dos saberes, que por sua vez se desmultiplicaram no saber fazer, no saber ser, no saber pensar (Pacheco, 1996).

A educação multicultural deve assentar na base destes princípios. Deve proporcionar uma pluralidade de conhecimentos e de processos de ensino em função da diversidade cultural e linguística dos seus alunos.

Deve permitir que os seus alunos retirem do espaço físico da escola, da interacção com os outros alunos, professores e restante comunidade



educativa, um crescente bem estar que favoreça as suas aprendizagens, e seja um meio para combater eficazmente, os preconceitos e o racismo (Pereira, 2004).

A pedagogia de uma escola multicultural deve ser baseada numa pedagogia crítica, pois só ela dá voz aos seus alunos e os envolve numa participação que se quer reflexiva e de descoberta.

Mas o resultado do nosso trabalho demonstrou que essas não são as práticas pedagógicas das escolas, segundo a opinião dos professores questionados.

Pelos resultados obtidos, somos levados a concluir que os respondentes não alteram as suas práticas educativas limitando-se a introduzir nelas algumas variações quando têm alunos de minorias, nomeadamente ciganos. Dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos, integram os alunos ciganos em grupos heterogéneos e não os sujeitam a uma avaliação diferente, isto é, estes alunos são escolarizados como todos os outros.

Segundo Leite (1996), esta prática é assente numa escola tecnicista, que tem como objectivo fazer com que os alunos adquiram competências de saber técnico e comportamental iguais para todos.

Consideram os professores respondentes, que desta forma estão a praticar uma educação anti-rascista.

Estas atitudes dos professores, ao dispensarem a todos os alunos o mesmo tratamento, sem atenderem às diferenças sociais ou culturais, é contraditório no entendimento do conceito de igualdade, pois eles só respeitam o

princípio da igualdade e da individualidade entre os seus alunos, sob o aspecto formal (Pereira, 2004).

As estratégias e os procedimentos encontrados são casuísticos e não continuados, não resultam de uma:

*acção deliberada e explícita de as promover, mas ocorrem como resultado subjacente à estrutura social e organizacional da escola e do ensino, ao clima da escola e às relações sociais que nela se estabelecem.*  
(Pereira, 2003, p:106)

Existem suportes legislativos e normativos que permitem aos agrupamentos e às turmas, criarem condições pedagógicas e curriculares que respondam aos interesses e necessidades das minorias em presença na escola.

Os professores deveriam assumir um papel mais interventivo numa escola de modelo sócio-crítica, assumindo este paradigma como um acto social, procurando enriquecer o que se ensina valorizando o “saber porquê” e o “para quê” (Leite, 1996).

Se queremos alterar as estruturas que regem o trabalho dos professores e dos alunos na sala de aula e na escola em geral, precisamos de mudar a cultura que legitima essa estrutura. Essa mudança só terá lugar através da mudança interna, pelo reforço da formação dos professores, pela pressão social local, através dos alunos pais e outros elementos da comunidade, pois não há autonomia sem participação (Barroso, 1999, p:81).

Quando os profissionais de educação sentirem que a cultura dominante na escola vai no sentido da responsabilidade, da tolerância, da integração, com currículos adaptados e abertos, que sintam liberdade de eles próprios serem

agentes de mudança, interagindo com a comunidade em projectos locais, então aí sim estaremos no caminho de uma escola multicultural.

Os ciganos, enquanto grupo minoritário, como foi descrito no capítulo da revisão da literatura, é ainda aquele que mantém de uma forma mais acentuada características próprias, bem como hábitos culturais e de socialização, distintos.

Os alunos ciganos têm percursos irregulares na escola. Não é possível apresentar números de abandono escolar destes alunos (porque não existem) devido à grande facilidade de mobilidade que as suas famílias dispõem, e à possibilidade de mudança de escola, o que acontece com alguma frequência. Para se conhecer efectivamente se o aluno abandonou a escola era necessário seguir o percurso escolar individual desse aluno ao longo de anos. Só a partir dessa investigação poderíamos afirmar com segurança se esse aluno tinha abandonado ou não a escola, sem completar a escolaridade obrigatória. Verificámos, no resultado dos dados do nosso estudo, e ainda na opinião dos professores, que apesar de haver alguma preocupação de ir ao encontro da cultura dos alunos ciganos nas práticas desejáveis, a escola nas suas práticas existentes não encontra os processos e os caminhos necessários para tornar a escola, “a escola” para os alunos ciganos.

*Conceber ofertas de actividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que os diferentes grupos sócio-culturais são portadores, que os rentabilize em vez dos destruir ou de os pôr-de-lado, estimular o respeito pelas raízes culturais dos grupos existentes na escola, parece ser uma estratégia que poderá captar o interesse das crianças ciganas como de outros grupos minoritários que frequentam a escola. (Cortesão, 1995, p:30).*

Consideramos que os alunos de minorias étnicas, nomeadamente os ciganos, são envolvidos em práticas educativas conducentes à sua integração social, em que os professores procuram uniformizar a escolarização, mas que não corresponde de forma alguma a uma educação para a multiculturalidade, pois não são dadas a valorização e a importância que a cultura deste povo merece, nem dos factores que também por razões culturais, provocam absentismo à escola.

A escola não deve *“tentar educar as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade”*, pois esses não são os seus valores nem as suas normas, mas deve procurar educar todos os grupos para que se desenvolvam culturalmente para poderem viver em comunidade.

Mas sobre os alunos ciganos os respondentes são ainda da opinião, de que este povo é um povo que está fortemente agarrado à sua cultura, que quer preservar, que pratica um forte sentido solidário entre os seus, que não valoriza o que a escola lhe transmite, que não aceita as suas regras, mas também que não são aceites pelos outros.

Este tipo de opiniões pode manifestar um reflexo de preconceito negativo que segundo Vala poderá ser entendido por manifestações de racismo subtil, *“aceitação da norma, acompanhado de atitudes racistas não censuradas por essa norma”* (Vala, 1999, p:31).

Os respondentes, quando questionados sobre as práticas educativas desejáveis, são levados a responder aplicando os seus conhecimentos

teóricos sobre a temática, apresentando taxas percentuais muito elevadas de concordância com as afirmações formuladas. Parecem ser opiniões estereotipadas na base do que será desejável, e que podem ser alteradas com a realidade quando os seus alunos são ciganos.

Comparando esses resultados com as respostas às perguntas sobre as práticas educativas existentes, concluímos que existe uma aproximação ao que poderá ser uma “educação multicultural” desde que não altere a normal prática educativa destinada a todos os alunos.

Concluímos que existe uma insuficiente prática pedagógica direccionada para uma escola multicultural, apesar de haver professores sensibilizados para esta realidade a quem urge fornecer uma formação especializada.

Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo recomendar a promoção e o desenvolvimento do espírito democrático e plural, o respeito dos outros, e a valorização da cultura individual, o trabalho na escola não responde ainda de forma plena a este preceito. No sentido de aproximar, cada vez mais, as práticas desejáveis das existentes, os professores e a escola têm que tentar responder favoravelmente às diferenças existentes entre os grupos.

Se a escola e os professores assumissem na sua prática educativa estes três objectivos:

- as aprendizagens irem ao encontro das necessidades culturais dos ciganos;
- desenvolverem actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana;

- adaptarem o currículo às especificidades dos alunos ciganos, estaríamos perante uma escola em transformação.

Verificámos durante a realização deste trabalho que existe vontade e sensibilidade dos docentes para o trabalho nas escolas com os alunos de minorias étnicas, mas é urgente que se avance no sentido de tornar as escolas instituições integradoras, facilitadoras das aprendizagens necessárias, no respeito pelas culturas e saberes existentes. Espelho da sociedade, a escola tem de ensinar o que é o verdadeiro sentido de cooperação e do conhecimento mútuo.

É fundamental que os alunos se sintam bem na escola onde estão, pois a integração destes alunos não pode ser só um problema da escola. Esta (a Escola) será um meio para atingirem o lugar que por direito lhes cabe na sociedade. Mas porque a escola é um caminho de vários anos para a formação integral do cidadão, deverá ser objectivo da escola do 1.º ciclo do ensino básico, e de todo o sistema educativo, possibilitar que a permanência destes alunos no sistema se prolongue o mais possível.

Seria um desafio interessante para outros investigadores poderem acompanhar o percurso escolar de alguns alunos de minorias étnicas, por exemplo de alunos ciganos, noutros ciclos de ensino.

Será que no 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário existem preocupações pedagógicas de valorização das culturas destes alunos?

Até onde “chegam” estes alunos sem se sentirem excluídos de uma escola que não os valoriza?

Existe um grupo minoritário que “abandona” a escola mais cedo do que outro? E o género também é um factor condicionador?

Consideramos que num futuro muito próximo é urgente que os jovens candidatos a professores e educadores vejam reforçada na formação inicial uma preparação para assumirem de forma consciente, eficaz e profissional a tarefa da educação multicultural.

As instituições de formação de professores deverão assumir a tarefa da transformação do papel do professores perante as minorias, para que nas escolas se alterem as práticas existentes, por forma a que os alunos das minorias étnicas sejam reconhecidos pela importância da sua cultura e dos seus saberes.

Quando for possível fazer com que todos aqueles que são culturalmente diferentes tenham obtido no sistema educativo o respeito e a valorização necessários, e de direito, para permitir que atinjam um percurso escolar tão longe quanto tenham desejado, quando for reconhecido que a heterogeneidade dos alunos é um valor estruturante do sistema educativo, então poderemos considerar que a escola se transformou e está ao serviço dos alunos de todas as raças, religiões, crenças e culturas, é finalmente uma escola multicultural.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Referências bibliográficas

AA.VV. (2003). *A escola e a interculturalidade*. Câmara Municipal de Lisboa.

ACIME (2005). *Minoria*, in [www.acime.gov](http://www.acime.gov)

AFONSO, N. (1994). *A reforma da Administração Escolar: Abordagem política e Organizacional*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, N. (1995). Que fazer com esta reforma? Notas à margem de um relatório. *Revista Inovação* n.º. 8

ALMEIDA, F. (1998). A Escola, o meio, as famílias: Que relação? *Revista Multicultural*, 9.

ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALVES, J. M. (1992). *Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Rio Tinto: Edições ASA.

ALVES, N., CABRITO, B. e CANÁRIO, R. (1997). *Escola e Comunidade Local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ANTUNES, J. e OLIVEIRA, M. (2001). *História e cultura cigana*. Lisboa: SOS Racismo.

BARBADO, A, ALONSO, P. e GARCIA, L. (2003). Educación, racismo e inmigración en Galicia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 7 (9)

BARBOSA, L. M. (1999). *Ciências da Educação e fundamentos de Gestão*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

BARBOSA, L. M. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARROSO, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. Ministério da Educação (org.) *Fóruns escola e diversidade do currículo* (p :79-92). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. (1990). *Escolas, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BRUTO DA COSTA, A. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

CANÁRIO, R. (1992). *O Estabelecimento de ensino no contexto local. Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa).

CANÁRIO, R. (2003). *A escola como um espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas*. Porto: Edições Afrontamento.

CANDEIAS, A. (1995). *Atitudes face à Escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.

CARDOSO, C. et al. (coord). (1998). *Gestão intercultural do currículo 1º. Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.

CARMO, H. e FERREIRA, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa. EDUCA (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa).

CARVALHO, L. R., MOURO, C., ANTÓNIO, J., e MONTEIRO, M.B. (2002). A crença dos educadores sobre infância, aprendizagens e escolarização das crianças em contexto escolares multiétnicos (p: 325-350). *Psicologia* (2).

CASA-NOVA, M. J. (2003) *Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 8 (10).

CLAVEL G.(2004). *A sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.

CONSEIL DE L'EUROPE (1982). *La Culture d'origine et la culture des*

*migrants*. Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE (1987). *Interculturalité et Éducation*. Strasbourg

CONSEIL DE L'EUROPE (1993). *Projet du CDCC. Éducation des adultes et mutation sociales. Rapport de la conference finale*. Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE (1994). *La lutte contre l'intolérance et la xénophobie*. Strasbourg.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (1992). *Recomendação n.º 2/92*. Lisboa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa.

COMUNIDADE EUROPEIA (1988). *Resolução 88/c 177/02. Official Journal of the European Communities*, n.º 177/5. Strasbourg.

CORREIA, J. R. (2001). *A comunidade cigana face à educação*. Lisboa: SOS Racismo.

CORREIA, M. (2003). *Representações Sociais dos alunos ciganos*. Trabalho no âmbito do Seminário de Psicologia de Educação da Licenciatura em Psicologia da Universidade de Évora (policopiado).

CORTESÃO, L. (1995). Reflexões críticas sobre a Educação de crianças ciganas. In Cortesão, L. e Pinto, F. (orgs.). *O Povo Cigano: Cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. (p:27-36) Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões, críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CORTESÃO, L. e PACHECO, N. (1991). Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Revista Inovação* 4.

CORTESÃO, L. e PINTO, F. (orgs.). *O Povo Cigano: Cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. e STOER, S. (1996). A interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas. *Revista Inovação*, 9.

COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar, Participação, Autonomia e Projecto Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

DIAS, E. (1995). O Cigano em Meio prisional. In Cortesão, L. E Pinto, F. (orgs.), *O Povo Cigano: Cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. (p:53-61) Porto: Edições Afrontamento.

DIAS DE CARVALHO, A. (2005). A integração como direito e prática intercultural. *A Página*, 143.

DAVIES, D. (dir.) (1989). *As escolas e as Famílias em Portugal. Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, D., MARQUES, R. E SILVA, P. (1997). *Os professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

DELORS, J. et al., (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). *Escuela Y Tolerância*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). A Aprendizagem cooperativa e a educação intercultural. (p:25-31) Comunicação apresentada no *Encontro "A Escola e a Interculturalidade"*. Câmara Municipal de Lisboa.

ESTEVÃO, C. (2001). *Justiça e Educação*. São Paulo (Brasil): Cortez Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes*. (4ª. Ed.). Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. (1992). Educação e Participação Comunitária. *Revista Inovação*, 9.

FOUCHER, M. (1995). *The New Faces of Europe*. London: Council European Press.

GARAIZABAL, C. (2000). Mudanças e crises na identidade das mulheres. *Revista Gitanos, Pensamiento y Cultura*, 5, p:40-45.

MARQUES, J. e PAÉZ, D. (2004). Processos cognitivos e estereótipos sociais. In Vala, J. e Monteiro, B. (coord.) (2004) *Psicologia Social*. (p: 333-386) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MELO, M. (1991). *Relações intergrupais numa Escola Primária. Um estudo com dois grupos de alunos*. Porto: F.P.C.E.U.P. (dissertação de mestrado não publicada).

MIRANDA, F. B. (2004). *Educação Intercultural e formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

MONTEIRO, A.R. (2004). *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.

NEVES, A. (2002). *Gestão na Administração Pública*. Cascais: Ed. Pergaminho.

NÓVOA, A. (1990). *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

OCDE (1987). *L'Éducation Multiculturelle*. Paris.

OCDE (1989). *A escola e a cultura*. Paris.

OUELLET (1991). *L'Éducation Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.

PACHECO, J. (1997). Inclusões. *A Página*, n.º59.

PACHECO, N. (1996). Da Luta anti-fascista à Educação Intercultural. *Revista Inovação*, 9.

PACHECO, N. (2000). Do confronto de culturas às relações interculturais. *Revista Educação, Sociedade e culturas*, 13

PATRÍCIO, M. F. (s/d). *Educação, Valores e Vocações*. Évora: Dep. Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

PATRÍCIO, M.F. (1996). *A escola Cultural*. Lisboa : Texto Editora.

PATRÍCIO, M.F. (org.) (2002). A escola cultural : Uma resposta à tensão globalização – diversidade. In *Globalização e Diversidade: A Escola Cultural, Uma Resposta*. (p: 54-64) Porto: Porto Editora

PEREIRA, A. (2002). SPSS – *Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Edições Asa.

PERES, A. N. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.

PINTO, F. (1995). *Etnia cigana – Realidade sócio-cultural múltipla e dinâmica*. Porto: Edições Afrontamento.





PIRES, C. (2003). *A Administração e gestão da Escola do 1º Ciclo. O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REBOUL, O. (1989). *Le Langage de l'éducation*. Paris: PUF

REBOUL, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70

RYBA, R. (1992). Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Polity and Practice. *Comparative Education Review*, nº 36.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *A Análise das necessidades na formação de professores*. Porto; Porto Editores.

ROLDÃO, M.C. (1995). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ROLDÃO, M.C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores.

SERTÓRIO, E. (2001). *Livro Negro do Racismo em Portugal*. Lisboa: Edições Dinossauro.

SILVA, A. S. e JORGE, V. O. (1993). *Existe uma cultura Portuguesa?* Porto: Edições Afrontamento.

SOS RACISMO (orgs.) (2001). *Sastipen ta li. Saúde e liberdade. Ciganos – números, abordagens e realidades.* Lisboa: SOS Racismo.

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação.* Porto: Profedições.

STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: - 1970-80, uma década de transição.* Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. (1993). *O projecto de Educação e Diversidade Cultural para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a Formação de professores para a educação multicultural.* Lisboa: Secretariado Coordenador de programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.

STOER, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. (p: 30-40) *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 1.

STOER, S. e CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da pedagogia Inter/Multiculturalidade às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização.* Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S., CORTESÃO, L. e CORREIA, J.A. (2001). *Transnacionalização da Educação: Da crise da Educação à “Educação” da Crise.* Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, A. (1993). Escola e Comunidade – a complementaridade necessária. *Revista Educação/Ensino*, nº7

TRATADO DE MAASTRICHT (1992). *Tratado da União Europeia*. Strasbourg.

TRINDADE, V. M. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TRIPA, M. (1994). *O novo Modelo de Gestão das escolas básicas e Secundárias*. Rio Tinto: Edições ASA.

UNESCO (1996). *Declaração Mundial sobre a Educação para todos*. Paris.

UNESCO (2001). *Declaração Universal da Diversidade Cultural*. Paris.

UNIÓN ROMANI (1998). *O estereótipo cigano*. Barcelona: Unión Romani.

VAYER, P. e TRUDELLE, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

VALA, J. (1999). *Novos Racismos*. Oeiras: Celta Editora.

VALA, J. (2004). Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In VALA, J. e MONTEIRO, M.B. (coord.), *Psicologia Social* (p: 457-501). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. e MONTEIRO, M.B. (coord.) (2004). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VIEIRA, R. (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 12.

VIEIRA, R. (2005). Novas realidades sócio-escolares e o papel do professor/educador. *A Página* n.º 141.

VILLAS-BOAS, A. (2001). *Escola e Família: Uma Relação Produtiva da aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Edições ESE João de Deus.

WHITE, A.T. (1982). Pourquoi la participation communautaire? Une analyse des arguments avancés. *Les carnets de l'Enfance*, nº 59/60.

WIEVIORKA, M. (1992). *Racisme et Modernité*. Paris: La Découverte.

## **Suporte Legislativo**

Constituição da República Portuguesa (CPR) - 2 de Abril de 1976, alterada pelas leis constitucionais n.ºs 1/82 e 1/89.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei 6/86 de 14 de Outubro.  
(Com as alterações efectuadas em 1997 e 2005).

Despacho Normativo nº 63/91 de 18 de Fevereiro.

Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Decreto-Lei 172/91 de 8 de Abril.

Cria o Programa de apoio à integração social e profissional de imigrantes e minorias étnicas.

Despacho 170/ME/93 de 20 de Julho.

Cria o Projecto de Educação Intercultural, (PREDI) no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas)

Despacho 78/ME/95 de 8 de Agosto.

Cria a 2ª fase do Projecto de Educação Intercultural.

Decreto-Lei n.º 296-A/95 de 17 de Novembro.

Lei orgânica do Governo (art.º 6º, n.º 7) cria a figura do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 3-A/96 de 26 de Janeiro.

Cria o cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 175/96 de 12 de Setembro.

Cria o Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos.

Despacho n.º 4848/97 de 30 de Julho.

Gestão flexível dos currículos do Ensino Básico.

Despacho Conjunto 304/98 de 24 de Abril

Define as funções do mediador cultural.

Decreto - Lei 115-A/98 de 4 de Maio.

Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 10317/99 de 26 de Maio

Define as condições de que as escolas ou agrupamentos devem dispor para a sua organização interna e funcionamento das estruturas de orientação educativa, de forma consistente com o projecto educativo adoptado.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho.

Regulamentação do Decreto – Lei 115-A/98 – artigos 34º a 37º.

Decreto-Lei 7 /2003 de 15 de Janeiro

Cria os Conselhos Municipais de Educação.

## **ANEXOS**

## **GUIÃO DAS ENTREVISTAS**



## **GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

### **I - Tema**

Como são tratadas nas escolas, em termos pedagógicos, as diferenças culturais dos alunos.

### **II - Objectivos gerais**

Conhecer as concepções dos professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico, sobre as práticas pedagógicas com alunos de culturas diferentes.

### **III - Dados pessoais e profissionais**

1 - Género

2 - Idade

3 - Tempo de serviço

4 - Experiência de leccionação com alunos de minorias étnicas

5 - Habilitações académicas

6 - Desempenho de funções na escola onde exerce

Designação dos bloco	Objectivos específicos	Conjunto de perguntas	Observações
<p align="center"><b>A</b></p> <p align="center"><b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p align="center">Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>Informar em traços gerais a finalidade do trabalho de investigação;</p> <p>Solicitar o apoio do docente para o sucesso do trabalho;</p> <p>Assegurar o carácter confidencial e sigiloso das informações prestadas.</p>	<p>Tempo previsto para a realização da entrevista, 60 minutos;</p> <p>Deve-se responder de uma forma esclarecedora à eventuais perguntas do entrevistado</p>
<p align="center"><b>B</b></p> <p align="center"><b>Práticas educativas (pessoais)</b></p>	<p>Conhecer as práticas educativas desenvolvidas pelos professores com alunos de minorias étnicas</p> <p>Indicar os processos de programação mais utilizados</p>	<p>Portugal tem acolhido outros povos com outras culturas. Essa diferenciação é visível na escola. Já acolheu na sua sala de aula alunos de outras culturas? Quantos anos? De que etnias? Desenvolve estratégias específicas de ensino? Os alunos de minorias étnicas deverão seguir exactamente o programa e as aprendizagens escolares dos outros alunos? Porquê? Recebeu alguma formação especializada para trabalhar com estes alunos? Qual? Quais são as necessidades educativas dos alunos ciganos? Ao nível das aprendizagens e dos comportamentos, o que falha mais? Os alunos revelam outros interesses ou saberes? Na sua opinião deverão ser incentivados a partilhá-los como os colegas?</p>	<p>As reacções não verbais deverão também ser registadas</p>

Designação dos bloco	Objectivos específicos	Conjunto de perguntas	Observações
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Práticas educativas (na escola)</b></p>	<p style="text-align: center;">Conhecer as práticas educativas desenvolvidas na escola em relação aos alunos de minorias</p>	<p>Qual a atitude da escola perante estes alunos?          Existe na escola, no projecto educativo, objectivos e iniciativas específicas para uma melhor integração destes alunos?          Pensa que é necessário medidas pedagógicas e organizativas específicas para estes alunos?          Deve a escola assumir essa diferença?          É possível adaptações curriculares nomeadamente para os alunos ciganos e os "mal falantes" da língua portuguesa no sentido do sucesso e de mais fácil integração?          Há projectos em curso?</p>	<p>As reacções não verbais deverão ser registadas</p> <p>A entrevista é centrada no entrevistado, pelo que o entrevistador não deve interromper deve dar o tempo necessário para as respostas, mantendo um papel neutro.</p>
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p>	<p style="text-align: center;">Conhecer se há critérios de avaliação diferentes para os alunos de minorias étnicas</p>	<p>Foi definido algum critério de avaliação específico para estes alunos?          Quando avalia, a que atribui maior importância?          - às aprendizagens dos conteúdos programáticos?          - À assiduidade?          - Aos comportamentos:            - Na sala de aula?            - No recreio?          - À socialização:            - Às relações com os outros alunos?            - Às relações com os adultos?          Estes alunos são alunos de sucesso ou insucesso escolar?          No caso de insucesso qual, na sua opinião, o factor determinante</p>	<p>As reacções não verbais deverão ser registadas</p> <p>A entrevista é centrada no entrevistado, pelo que o entrevistador não deve interromper deve dar o tempo necessário para as respostas, mantendo um papel neutro.</p>

		desse facto?	
<p><b>E</b>  <b>Os apoios externos</b>  <b>A Comunidade educativa</b></p>	<p>Conhecer a inter acção escola comunidade educativa</p>	<p>Que apoios recebeu para a concretização de uma prática educativa diferente?  Do grupo minoritário dos alunos em presença?  Institucionais?  Da comunidade educativa em geral?</p> <p>Os alunos de minorias, nomeadamente os ciganos, provocam mais conflitos na escola?  Os pais desses alunos, ou outro familiar, participam na vida da escola?  No caso negativo que alternativa encontrou para comunicar com estes pais/encarregados de educação?  Os pais destes alunos têm contactos com os outros pais dos seus alunos?</p>	<p>As reacções não verbais deverão também ser registadas</p> <p>A entrevista é centrada no entrevistado, pelo que o entrevistador não o deve interromper, deve dar o tempo necessário para as respostas, mantendo um papel neutro.</p>
<p><b>F</b>  <b>Caracterização geral dos alunos de etnia cigana</b></p>	<p>Conhecer a inter acção escola comunidade educativa</p>	<p>Com este bloco de questões, procurámos saber como aqueles docentes caracterizavam, em geral, os alunos de etnia cigana, quer a nível dos seus comportamentos, quer a nível da relação escola-família (participação dos pais na vida da escola; contactos com os pais dos outros alunos; no caso de ausência dos pais da vida da escola, que medidas o professor tinha tomado).</p>	<p>As reacções não verbais deverão também ser registadas</p> <p>A entrevista é centrada no entrevistado, pelo que o entrevistador não o deve interromper, deve dar o tempo necessário para as respostas, mantendo um papel neutro.</p>

**CARTA AOS PROFESSORES/AS**

Colega,

Estou a preparar a minha dissertação de mestrado em Ciências de Educação - Administração Escolar. A temática do meu estudo relaciona-se com minorias étnicas (em particular ciganos), procurando analisar a forma como a escola e os/as professores/as do 1º ciclo do ensino básico encaram as características destes alunos e respondem às suas diferenças.

Para obter os dados necessários foi elaborado o questionário anexo, para ser respondido pelos/as professores/as do 1º ciclo das escolas dos concelhos de Évora, Portel, Viana do Alentejo, Montemor-o-Novo, Arraiolos e Reguengos de Monsaraz.

Este questionário visa auscultar a opinião dos/as professores/as sobre os aspectos referidos, sendo composto por duas fichas de caracterização (do/a professor/a e de turmas/alunos), e por um questionário, dividido em duas partes:

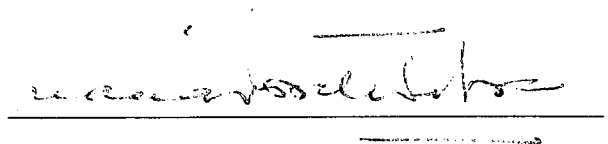
- a primeira refere-se à opinião dos/as professores/as sobre as práticas educativas das escolas, em geral, relativamente a alunos de minorias étnicas/nacionais;
- a segunda parte refere-se, especificamente, aos alunos ciganos, encontrando-se subdividido em 4 grandes áreas:
  - a) conjunto de atributos e comportamentos que podem caracterizar os alunos ciganos;
  - b) conjunto de afirmações que poderão ser explicativos de eventuais problemas evidenciados por estes alunos;
  - c) opinião sobre práticas educativas desejáveis relativamente a estes alunos.
  - d) opinião sobre práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos.

Os dados destinam-se exclusivamente à elaboração da minha investigação, garantindo-se o total anonimato dos respondentes e a confidencialidade das respostas.

Agradeço que responda a todas as questões colocadas, mesmo que não tenha alunos ciganos ou de outras minorias étnicas/nacionais na sua escola.

Agradeço a colaboração e fico a aguardar as suas respostas.

Muito obrigado!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maria Rosete M. M. Rodrigues da Silva', is written above a horizontal line.

Maria Rosete M. M. Rodrigues da Silva

**Contactos**

Telefone: 266 707 561 – Móvel 963 322 690

**FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO/A PROFESSOR/A**  
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE TURMAS E ALUNOS**  
**QUESTIONÁRIO**



## FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

1. Sexo:    Feminino  Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_ Anos

3. Habilitações Académicas:

Licenciado/a em

Licenciado/a (complemento de formação)

Licenciado/a com especialização em

Bacharel (Curso do Magistério Primário)

Outros (Quais?)

	Curso	Ano Conclusão

4. Situação profissional:

Quadro de Escola

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado/a

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

5. Número de anos de serviço: \_\_\_\_\_

6. Já leccionou numa escola com crianças de Minorias Étnicas ou Nacionais?

Sim  Não

6.1. Se sim, quais os grupos étnicos/ nacionalidades?

Ciganos

Timorenses

Brasileiros

PALOP's

Países de Leste

Outros

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Quais? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

6.2. Se sim, quantos anos lectivos? \_\_\_\_\_

7. Actualmente na escola onde lecciona existem crianças de Minorias Étnicas/Nacionais?

Sim  Não

7.1 Na sua turma existem crianças de minoria étnica?

Sim  Não

7.2. Se sim, quais os grupos étnicos/ nacionalidades?

Ciganos

Timorenses

Brasileiros

PALOP's

Quais? \_\_\_\_\_

Países de Leste

Quais? \_\_\_\_\_

Outros

Quais? \_\_\_\_\_

8. Que função desempenha na escola?

Titular de Turma  Professor de Apoio

9. Exerce algum cargo no seu agrupamento?

Sim  Não

9.1. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE TURMAS E ALUNOS

Identificação da Escola : \_\_\_\_\_

1. N.º de Turmas na Escola \_\_\_\_\_

2. N.º de alunos na sua sala de aula \_\_\_\_\_

1.º ano \_\_\_\_\_

2.º ano \_\_\_\_\_

3.º ano \_\_\_\_\_

4.º ano \_\_\_\_\_

2.1. Número de alunos por grupos étnicos/ nacionalidades?

Ciganos

Timorenses

Brasileiros

PALOP's

Quais? \_\_\_\_\_

Países de Leste

Quais? \_\_\_\_\_

Outros

Quais? \_\_\_\_\_

3. Na sua turma existe algum professor de apoio?

Sim  Não

# QUESTIONÁRIO

O presente questionário contém duas partes:

- A primeira parte, pretende auscultar a opinião dos/as professores/as sobre as práticas educativas das escolas, em geral, relativamente a alunos de minorias étnicas/nacionais;
- A segunda parte refere-se, especificamente, aos alunos ciganos, encontrando-se subdividida em 4 grandes áreas:
  - a) conjunto de atributos e comportamentos que podem caracterizar os alunos ciganos;
  - b) conjunto de afirmações que poderão ser explicativos de eventuais problemas evidenciados por estes alunos;
  - c) opinião sobre práticas educativas desejáveis relativamente a estes alunos;
  - d) opinião sobre práticas educativas existentes, relativamente aos alunos ciganos.

## Instruções

1. Leia cuidadosamente cada afirmação.
2. Decida se concorda ou não com ela e em que grau.
3. Assinale com uma cruz, no espaço próprio à frente de cada afirmação, a sua decisão.

Para isso atenda à seguinte escala:

<b>Discorda completamente</b>	<b>Discorda</b>	<b>Está hesitante</b>	<b>Concorda</b>	<b>Concorda completamente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

4. Para cada uma das afirmações assinale **apenas uma** das opções.
5. Por favor responda a **todas** as questões.
6. **Não escreva o seu nome** na folha de respostas. O questionário é anónimo.

**Obrigada pelo seu tempo e colaboração.**

# QUESTIONÁRIO

## 1.ª PARTE – PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA RELATIVAMENTE ÀS MINORIAS

Por favor responda de acordo com a grelha:

Discorda completamente	Discorda	Está hesitante	Concorda	Concorda completamente
1	2	3	4	5

### A – Opinião dos professores sobre as práticas existentes, na escola em geral.

1. A escola não atende aos valores culturais das minorias	1	2	3	4	5
2. Na sua prática educativa os professores costumam dar exemplos de hábitos culturais diferentes	1	2	3	4	5
3. Em geral, as escolas não desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade.	1	2	3	4	5
4. É prática da escola desenvolver projectos envolvendo a comunidade.	1	2	3	4	5
5. Os professores recorrem aos saberes de elementos da comunidade para apoio da sua prática educativa numa perspectiva multicultural	1	2	3	4	5
6. Não há adequação do projecto curricular às especificidades culturais das minorias presentes	1	2	3	4	5
7. A escola procura combater estereótipos e preconceitos	1	2	3	4	5
8. A valorização das culturas minoritárias não contribui para o enriquecimento dos saberes dos alunos	1	2	3	4	5
9. A autonomia da escola é posta ao serviço das diferenças culturais dos seus alunos	1	2	3	4	5
10. A escola, ao incentivar a cooperação entre todos os alunos, ajuda as aprendizagens das crianças de minorias étnicas.	1	2	3	4	5

Discorda completamente	Discorda	Está hesitante	Concorda	Concorda completamente
1	2	3	4	5

11. A escola não tem uma atitude de respeito pelas minorias étnicas.	1	2	3	4	5

12. A escola encara as diferenças culturais como um obstáculo às aprendizagens	1	2	3	4	5

13. Uma formação específica dos professores em multiculturalidade pode contribuir para práticas educativas mais adequadas	1	2	3	4	5

14. A escola não fomenta uma educação anti-racista	1	2	3	4	5

## 2.ª PARTE – OS ALUNOS CIGANOS

Por favor responda de acordo com a grelha:

Discorda completamente	Discorda	Está hesitante	Concorda	Concorda completamente
1	2	3	4	5

A - Os alunos ciganos, em geral, são:

1. Intuitivos	1	2	3	4	5

2. Ruidosos	1	2	3	4	5

3. Criativos	1	2	3	4	5

4. Alegres	1	2	3	4	5

5. Respeitadores da sua cultura	1	2	3	4	5

6. Agressivos	1	2	3	4	5

<b>Discorda completamente</b>	<b>Discorda</b>	<b>Está hesitante</b>	<b>Concorda</b>	<b>Concorda completamente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>7. Mentalmente Habilidosos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>8. Manipuladores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>9. Espontâneos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>10. Vingativos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>11. Participativos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>12. Problemáticos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>13. Respeitadores de todas as pessoas mais velhas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>14. Protectores dos alunos ciganos mais novos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>15. Orgulhosos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>16. Pouco assíduos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>17. Protegidos pelo pessoal auxiliar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>18. De fácil integração num grupo heterogéneo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>19. Alvo de reacções racistas de outros</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>20. Solidários entre si</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Discorda completamente</b>	<b>Discorda</b>	<b>Está hesitante</b>	<b>Concorda</b>	<b>Concorda completamente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>21. Respeitadores das regras sociais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>22. Aceites pelos pais dos outros alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>23. Protegidos pelos(as) professores(as)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>24. Aceites pelos outros alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**B – Os eventuais problemas manifestados por alunos ciganos podem ser explicados por:**

<b>1. Desrespeito da escola pela sua cultura</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>2. Não adaptação ao espaço físico da escola</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>3. Não aceitação das regras da sala de aula</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>4. Falta de assiduidade</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>5. Não valorização da escola</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>6. Não aceitação das regras da escola</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>7. Não valorização das aprendizagens proporcionadas pela escola</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>8. Analfabetismo dos pais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



<b>Discorda completamente</b>	<b>Discorda</b>	<b>Está hesitante</b>	<b>Concorda</b>	<b>Concorda completamente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>9. Não valorização da sua cultura pela escola</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>10. Baixo nível sócio-económico</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>11. Não discussão dos assuntos escolares com a família na escola</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>12. Absentismo dos alunos ciganos devido ao acompanhamento aos pais nas suas viagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**C – Opinião sobre PRÁTICAS EDUCATIVAS DESEJÁVEIS, relativamente aos alunos ciganos, em geral:**

<b>1. Em geral, os alunos ciganos devem ter apoio acrescido</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>2. Os alunos ciganos devem estar integrados em grupos homogéneos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>3. Os alunos ciganos devem ter uma avaliação diferente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>4. Os alunos ciganos devem ser escolarizados de forma diferente das outras crianças</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>5. Os professores devem solicitar a presença dos pais dos alunos ciganos de forma mais continuada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>6. os alunos ciganos devem estar integrados em grupos heterogéneos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>7. Os professores devem atender aos valores culturais dos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Discorda completamente</b>	<b>Discorda</b>	<b>Está hesitante</b>	<b>Concorda</b>	<b>Concorda completamente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>8. Os professores devem desenvolver actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>9. Os professores devem educar as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>10. Os professores devem recorrer aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>11. Os professores devem praticar uma educação anti-racista</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>12. Os professores devem ignorar as diferenças culturais dos alunos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>13. As matérias leccionadas devem respeitar as diferenças culturais das crianças ciganas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>14. Os professores devem desenvolver projectos que envolvam a comunidade cigana</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>15. Os professores devem dar exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>16. Os professores devem adequar o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>17. Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores devem incentivar a cooperação entre todos os alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>18. As aprendizagens devem ir ao encontro das necessidades culturais dos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Discorda completamente	Discorda	Está hesitante	Concorda	Concorda completamente
1	2	3	4	5

19. Para promover as aprendizagens os professores devem ignorar as diferenças culturais.	1	2	3	4	5

20. Os professores devem valorizar as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos	1	2	3	4	5

**D – Opinião sobre PRÁTICAS EDUCATIVAS EXISTENTES, relativamente aos alunos ciganos, em geral:**

1. Em geral, os alunos ciganos têm apoio acrescido	1	2	3	4	5

2. Os alunos ciganos estão integrados em grupos homogéneos	1	2	3	4	5

3. Os alunos ciganos têm uma avaliação diferente	1	2	3	4	5

4. Os alunos ciganos são escolarizados de forma diferente das outras crianças	1	2	3	4	5

5. Os professores solicitam a presença dos pais dos alunos ciganos de forma continuada	1	2	3	4	5

6. Os alunos ciganos estão integrados em grupos heterogéneos	1	2	3	4	5

7. Os professores atendem aos valores culturais dos ciganos	1	2	3	4	5

8. Os professores desenvolvem actividades ao nível da multiculturalidade, nomeadamente da cultura cigana	1	2	3	4	5

<b>Discorda completamente</b>	<b>Discorda</b>	<b>Está hesitante</b>	<b>Concorda</b>	<b>Concorda completamente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>9. Os professores educam as crianças ciganas para elas se adaptarem às normas e valores da nossa sociedade</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>10. Os professores recorrem aos saberes de elementos da comunidade cigana (comerciantes, artesãos, etc.) para apoio da sua prática educativa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>11. Os professores praticam uma educação anti-racista</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>12. Os professores ignoram as diferenças culturais dos alunos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>13. As matérias leccionadas respeitam as diferenças culturais das crianças ciganas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>14. Os professores desenvolvem projectos envolvendo a comunidade cigana</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>15. Os professores dão exemplos de hábitos culturais diferentes, nomeadamente dos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>16. Os professores adequam o projecto curricular às especificidades culturais dos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>17. Para ajudar as aprendizagens das crianças ciganas, os professores incentivam a cooperação entre todos os alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>18. As aprendizagens vão ao encontro das necessidades culturais dos ciganos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>19. Para promover as aprendizagens os professores ignoram as diferenças culturais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>20. Os professores valorizam as culturas minoritárias de forma a contribuir para o enriquecimento dos saberes dos alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

