

DM  
FERR/A.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL 96/98


ORIENTADOR: PROF. DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

ANTÓNIO JORGE SARAIVA FERREIRA, Nº713

A DESVANTAGEM SOCIOCULTURAL E A ADAPTAÇÃO  
ESCOLAR DE POPULAÇÕES ÉTNICAS MINORITÁRIAS EM  
CONTEXTOS MULTICULTURAIS

LISBOA, 1998

609  
55



C.

Centro de Documentação do I.S.P.A.  
Telf. 881 17 00  
Reg. 11684

## *AGRADECIMENTOS*

Em primeiro lugar gostaria de agradecer o apoio desenvolvido pelo Prof. Doutor António José dos Santos no sentido de que este trabalho pudesse adquirir a melhor qualidade possível.

Queria ainda deixar sinceros agradecimentos a algumas pessoas pelas preciosas ajudas prestadas na realização deste relatório:

- à Prof. Doutora Manuela Veríssimo pela indispensável colaboração no tratamento de alguns aspectos do trabalho;
- a todos os meus amigos do Entreculturas por tudo quanto me ensinaram e pela disponibilidade que sempre têm manifestado;
- ao Paulo e ao Francisco pelos conselhos úteis transmitidos;
- à Prof. Ernestina e a todos os professores e alunos que tornaram possível a concretização desta investigação.
- à Prof. Doutora Maria José Díaz-Aguado pelas aprendizagens que inspiraram este trabalho.

## **RESUMO**

As sociedades modernas que caracterizam o espaço europeu em que coexistimos têm sofrido um processo de multiculturalização crescente que está subjacente a um conjunto de fenómenos mais ou menos identificáveis. Neles, podemos destacar os movimentos migratórios (internos e externos) e a acentuada influência dos meios de comunicação. Esta realidade associada à complexificação do tecido social e à permanente mudança social traduz-se na formação de um ambiente caracterizado por referências cada vez mais plurais que trazem novas dificuldades na construção da identidade. Esta problemática, pode ser constatada em alguns dos estigmas que afectam estas sociedades como sejam o da violência, o racismo e/ou a xenofobia, o aumento dos níveis de pobreza e exclusão social, etc.. Parece que a Humanidade chegou a um momento da sua História em que se afigura necessário uma reconstrução social cujos alicerces devem ser constituídos por um novo quadro de valores onde a tolerância e a solidariedade têm um papel fundamental. Para que tal mudança seja exequível torna-se absolutamente necessário uma transformação profunda da Educação enquanto mecanismo formador das consciências individuais e sociais.

Nesta linha de pensamento a Educação Intercultural pode constituir um modelo organizador de tais objectivos. Estamos a referir-nos a uma educação capaz de integrar a diversidade de referências que fazem parte da(s) cultura(s) das populações que acedem à escola, de promover a formação de um conjunto de (novas) competências necessárias à afirmação pessoal e social de cada indivíduo, preferencialmente organizadas em torno de uma matriz atitudinal que desenvolva o sentido da justiça e da democracia e do respeito pela diferença. Trata-se de um modelo educativo que pode

trazer benefícios para todas as crianças e jovens que, obrigatoriamente, deve ter uma preocupação particular com os indivíduos provenientes de grupos socioculturais desfavorecidos. Sabe-se que eles constituem a fatia mais gorda do insucesso e abandono escolar ao qual, frequentemente, surge ligado a exclusão social com todas as consequências negativas que daí advêm.

Nestes grupos, integram-se com particular acuidade as minorias étnicas que são alvo de sucessivas experiências de desvantagem. Como refere Díaz-Aguado (1993b), a desvantagem socio-económica é frequentemente associada da vivência de complexos e subtis processos de discriminação por parte da escola. Estes, consubstanciam-se na marginalização das referências históricas e culturais destes grupos nos *currícula*, assim como nos processos interactivos que mantêm com os professores, (a existência de tratamentos diferenciais derivados dos processos de comunicação de expectativas), e com os colegas (a existência de fenómenos de discriminação atitudinal de natureza assimétrica). Em suma, a filosofia institucional que orienta a escola actualmente continua a ser essencialmente apoiada na cultura dominante, o que cria dificuldades aos indivíduos socializados em meios culturais relativamente distantes daquele que a escola privilegia.

Neste sentido, importa analisar se a pertença a grupos socioculturalmente desfavorecidos faz aumentar a dificuldade de adaptação ao sistema escolar? Esta interrogação constitui o problema deste trabalho que foi traduzido em duas questões de investigação: a) analisar as diferenças entre os sujeitos provenientes dos dois grupos étnicos relativamente a algumas variáveis que consideramos determinantes para a

adaptação escolar traduzidas nos seguintes indicadores: 1) atitude face à aprendizagem; 2) e o auto-conceito intelectual. b) analisar a relação existente entre o preconceito suscitado pelo contacto entre grupos de estatuto cultural diferenciado e a adaptação ao sistema escolar pelo que iremos avaliar os seguintes aspectos: 1) as atitudes interétnicas (nas suas componentes cognitiva, avaliativa e comportamental); 2) o grau de identificação com o grupo étnico de pertença; 3) e o estatuto sociométrico.

Para a concretização desta investigação de carácter exploratório foi seleccionada uma amostra, proveniente de uma escola do 1º ciclo do ensino básico cuja população era etnicamente heterogénea, da qual faziam parte 54 sujeitos caucasianos (portugueses de ascendência portuguesa e aparência física caucasóide) e 35 africanos (indivíduos nascidos em África ou de ascendência africana e com características físicas negróides), num total de 89 sujeitos. De forma a serem analisadas as questões de investigação formuladas foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Percepção e Atitudes face à Escola, Escala de Auto-Conceito, Escalas de Atitudes Étnicas (componente cognitiva e comportamental), Escala de Identidade Étnica e Instrumentos Sociométricos (Métodos das Nomeações e Método das Pontuações).

Os resultados verificados permitiram destacar os seguintes aspectos: relativamente à maior dificuldade de adaptação escolar dos sujeitos do grupo minoritário, (1ª questão de investigação), verificou-se que os indivíduos de ambos os grupos étnicos apresentaram uma disposição psicológica positiva face à escola. Contudo, ela era menos favorável no grupo étnico minoritário. Apenas na atitude face à aprendizagem (MOTAPR) e nas dimensões popularidade (PHPOP) e satisfação/felicidade (PHSAT)

se verificaram diferenças significativas relacionadas com a dimensão étnica. Quanto à relação entre a desvantagem sociocultural e o sistema escolar, (2ª questão de investigação), podemos afirmar que, ao nível das atitudes interétnicas, para além de não se terem verificado diferenças significativas entre os grupos, os resultados apresentam uma natureza contrastante - os caucasianos evidenciam uma maior capacidade para superar o preconceito na dimensão cognitiva e avaliativa, o que se verifica com os africanos na dimensão comportamental. Apenas no estatuto sociométrico foi possível encontrar algumas diferenças significativas, nomeadamente: 1) na preferência em trabalhar com sujeitos do próprio ou do outro grupo (PREF2), embora ambos os grupos evidenciassem uma preferência claramente superior em trabalhar com sujeitos de ambos os grupos étnicos; 2) e nas eleições de companheiros, variável onde os caucasianos apresentaram uma tendência mais alta que os africanos para escolherem sujeitos do próprio grupo.

A discussão destes resultados permitiu sintetizar as seguintes ideias: a inexistência de dificuldades significativas na adaptação ao sistema escolar do grupo étnico minoritário parece ser suportada por dois vectores fundamentais. O primeiro é configurado num meio ambiente caracterizado por uma grande proximidade no nível socio-económico dos dois grupos étnicos que o constituem o que permite uma coexistência tolerante e não promotora de vivências de desvantagem por parte das minorias. O segundo está relacionado com o trabalho desenvolvido na escola que parece induzir uma formação atitudinal positiva nas crianças de ambos os grupos, assim como, favorece a integração escolar dos sujeitos do grupo minoritário. As diferenças encontradas na motivação pelas tarefas de aprendizagem podem estar relacionadas com as discrepâncias culturais

entre a escola e a população africana que nesta questão, não estariam tão defendidas pelas vivências acima referidas como no caso das outras dimensões das atitudes face à escola.

Nas atitudes interétnicas também não se verificaram diferenças significativas ainda que, através da maior dificuldade em superar o preconceito nas situações que envolvem interação comportamental e das diferenças encontradas nas escolhas sociométricas, pode-se constatar alguma assimetria na relação atitudinal entre os dois grupos étnicos. Estas evidências estão conformes aos pressupostos que afirmam a existência de processos de discriminação nos grupos de pares que afectam a integração das populações minoritárias.

Embora estes resultados mostrem a possibilidade de ser realizado um trabalho produtivo em contextos educativos multiculturais não devemos cair numa conclusão fácil sobre a inexistência de desvantagens reais na integração dos grupos étnicos minoritários na vida escolar. Neste sentido, a Psicologia e a Educação têm a obrigação de dar um contributo importante para a superação desta problemática.

## *ÍNDICE*

Agradecimentos-----	i
Resumo-----	ii
Índice-----	vii
Lista de Figuras-----	ix
Lista de Tabelas-----	x
I - Introdução-----	1
1. Enquadramento Teórico-----	1
1.1 A Psicologia Educacional e a Educação: uma introdução-----	1
1.1.1 Uma introdução à História da Educação-----	1
1.1.2 A Psicologia Educacional-----	7
1.1.3 Escola e Cultura: os Objectivos da Educação Contemporânea-----	17
1.2 Sociedade, Cultura e Identidade-----	21
1.2.1 A Sociedade Multicultural-----	21
1.2.2 Multiculturalidade e Identidade-----	24
1.2.3 A Comunicação Intercultural-----	36
1.2.4 A Educação Intercultural-----	39
1.2.5 A Adaptação Escolar em Contextos Étnicamente Heterogéneos-----	46
1.3 A Etnicidade e a Socialização Étnica-----	55
1.3.1 A Identidade Étnica-----	62
1.3.2 A Auto-Identificação e as Atitudes Étnicas-----	66
1.3.3 O Preconceito e as Minorias Étnicas-----	79
1.3.4 Os Problemas das Minorias Étnicas-----	87
1.4 A Desvantagem Sociocultural e o Sistema Escolar-----	91
1.4.1 A Influência do Macrosistema Social na Adaptação da Criança ao Contexto Escolar-----	92

1.4.2 A Interação Entre Pares em Contextos Étnico/Culturais Heterogêneos-----	105
2. O Problema-----	118
II - Metodologia-----	124
1. Definição e Operacionalização das Variáveis-----	124
2. Sujeitos-----	128
2.1 A Amostra-----	128
2.2 A Escola-----	132
3. Instrumentos-----	136
3.1 Escalas sobre Atitudes Étnicas-----	136
3.2 Medidas Sociométricas-----	140
3.3 Escala de Percepção e Atitudes face à Escola-----	142
3.4 Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris (versão adaptada)-----	144
4. Procedimentos-----	146
III - Resultados-----	152
IV - Discussão-----	168
Referências Bibliográficas-----	184
<i>Anexo 1. Resultados do tratamento estatístico: análise do Qui-Quadrado-----</i>	<i>190</i>
<i>Anexo 2. Resultados do Método das Nomeações e do Método das Pontuações (por turma)-----</i>	<i>195</i>
<i>Anexo 3. Instrumentos-----</i>	<i>198</i>
<i>ERRATA</i>	

## LISTA DE TABELAS

1.	Códigos das variáveis independentes e respectivos grupos.....	149
2.	Códigos das variáveis avaliadas pelas Escalas de Atitudes Étnicas e de Identificação Étnica...	150
3.	Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes Escolares.....	150
4.	Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Auto-Conceito.....	150
5.	Códigos das variáveis avaliadas pelos Instrumentos Sociométricos.....	151
6.	Resultados cuja análise de variância evidenciou diferenças estatisticamente significativas.....	152
7.	Análise descritiva das variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes face à Escola...	153
8.	Comparação dos resultados dos sujeitos, nas variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes face à Escola, distribuídos por etnia e grau de escolaridade.....	156
9.	Análise descritiva das dimensões avaliadas pela Escala de Auto-Conceito relativamente ao factor etnia.....	157
10.	Análise descritiva das atitudes interétnicas e da identificação étnica relativamente ao factor etnia.....	165
11.	Preferências no contexto de trabalho (PREF 2) avaliadas pelo Método das Nomeações relativamente ao factor etnia.....	165

## LISTA DE FIGURAS

1.	Distribuição da amostra por etnia.....	130
2.	Distribuição dos grupos étnicos por género.....	131
3.	Distribuição dos grupos étnicos por grau de escolaridade.....	131
4.	Distribuição dos sujeitos de cada sexo por grau de escolaridade.....	132
5.	Médias dos valores da motivação pelas tarefas de aprendizagem na interacção entre a etnia e o grau de escolaridade.....	154
6.	Médias dos valores da crítica ao sistema escolar na interacção entre a etnia e o grau de escolaridade.....	155
7.	Médias dos valores da dimensão popularidade do auto-conceito na interacção entre a etnia e o sexo.....	159
8.	Médias dos valores da dimensão popularidade do auto-conceito na interacção entre a etnia e o grau de escolaridade.....	159
9.	Médias dos valores da dimensão popularidade do auto-conceito na interacção entre o sexo e o grau de escolaridade.....	160
10.	Médias dos valores da dimensão cognitiva e avaliativa das atitudes interétnicas na interacção entre o sexo e o grau de escolaridade.....	161
11.	Médias dos valores da dimensão comportamental das atitudes interétnicas na interacção entre o sexo e o grau de escolaridade.....	162
12.	Médias dos valores da identificação étnica na interacção entre a etnia e o sexo.....	162
13.	Médias dos valores da identificação étnica na interacção entre a etnia e o grau de escolaridade.....	163
14.	Médias dos valores da identificação étnica na interacção entre o sexo e o grau de escolaridade.....	164

# I - INTRODUÇÃO

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### **1.1 - A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO**

Neste primeiro capítulo da nossa revisão bibliográfica procurámos, num primeiro momento, fazer uma síntese sobre a evolução das concepções e dos modelos educativos ao longo da História da Educação; em seguida desenvolvemos uma introdução sobre a Psicologia Educacional, do ponto de vista da sua história e do seu desenvolvimento como área significativa do conhecimento e como mecanismo de intervenção na mudança social; finalmente, tentámos analisar a intervenção da Psicologia no campo educativo face àquilo que são as preocupações e os objectivos fundamentais que acompanham a educação na actualidade.

#### *1.1.1 UMA INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*

A este propósito começaríamos por referir que, tal como noutras áreas do conhecimento, os primeiros pensamentos sobre os processos educativos podem ser reportados à Grécia Antiga. Uma leitura das obras de Aristóteles (322-384) e Platão (348-420) permite-nos verificar que estes dois célebres pensadores já enunciavam preocupações com temas tão transcendentos como os objectivos da Educação, a natureza da aprendizagem e a relação professor/aluno. Ainda hoje, estes, continuam a constituir problemáticas centrais nos estudos desenvolvidos pelas ciências que se debruçam sobre as questões educativas.

Na Antiguidade o ensino era essencialmente individual (um mestre - um discípulo) e cada um fazia a sua própria aprendizagem. Nesta altura não existiam programas, métodos e materiais de ensino, realidade que se estendeu até à Idade Média. Contudo, surgiram alterações nesta época, que estavam sobretudo ligadas ao facto do ensino ser difundido pela Igreja; assim, para além de que cada mestre tinha agora vários discípulos, também foram definidas as matérias a ensinar que estavam exclusivamente ligadas à Moral (ensino dos valores) e às Línguas (particularmente o Latim que detinha grande significado nos meios eclesiásticos).

No século XVII, quando começou a existir uma migração das pessoas para as cidades, surge o primeiro esboço de ensino colectivo originado pela preocupação de ensinar estas gentes; é neste contexto que surgem as escolas de caridade promovidas pela Igreja (os Mestres eram membros eclesiásticos), que continuavam a ensinar a Moral e as Línguas e a promover uma disciplina muito rígida. Este período é particularmente importante na medida em que começam a processar-se algumas mudanças que vão ter a sua verdadeira expressão no século seguinte. Estamos a referir-nos por exemplo ao aparecimento de uma Didáctica caracterizada pela organização das matérias por graus de complexidade - foi o início do que hoje se denomina por Escola Tradicional.

Por outro lado, vão-se fazendo sentir as influências marcantes de alguns pensadores como Descartes (1596-1650) e Locke (1632-1704), no desenvolvimento das ideias sobre o fenómeno educativo, ainda que as suas teses formalizassem princípios antitéticos; enquanto o primeiro afirmou a supremacia das ideias inatas como base do conhecimento (Primado da Razão), o segundo destacou-se precisamente por acentuar a importância

das impressões sensoriais - o homem seria uma espécie de tábua rasa pelo que o conhecimento proviria apenas da sua experiência no contacto com a realidade (Primado das Sensações). Estas duas correntes de pensamento ainda hoje têm um legado importante na dicotomia existente entre o raciocínio dedutivo, que privilegia o trabalho racional (racionalismo), e o raciocínio indutivo, que sublinha o conhecimento que decorre da experiência (empirismo). Mas, já na transição do século XVII para o século XVIII, se fizera notar a influência das ideias destes dois filósofos, através do surgimento de duas correntes de pensamento que ficaram conhecidas pela designação de Iluminismo (Primado da Razão) e o Naturalismo (Primado da Sensação).

Antes de falarmos da influência destas duas correntes importa dizer que, com a entrada no século XVIII e o evento da Revolução Industrial, caracterizado pela intensa migração das populações para as cidades, responsável por uma qualidade de vida muito baixa que obrigava a uma transformação social, dá-se igualmente uma revolução educativa. Esta transformação acentou particularmente na perda de influência das explicações baseadas no sobrenatural (utilizadas pela Igreja), a favor das teses oriundas da Filosofia e das Ciências. Na prática surge aqui a escola colectiva, organizada por idades, que iria progressivamente constituir-se na escolarização das massas, que tem caracterizado a Educação até aos dias de hoje. No entanto, é também a partir desta altura, que começam a surgir influências inovadoras que ficaram conhecidas pela Educação Nova; falaremos delas a seguir, para no final deste ponto fazermos um confronto entre estas duas “escolas”. Voltemos então à História da Educação.

Na linha da tradição filosófica, o Iluminismo, ao permanecer como uma corrente elitista de um grupo de pensadores acabou por não ter repercussões tão significativas na

Educação. Pelo contrário, os pensadores naturalistas tiveram a preocupação de que as suas ideias tivessem uma extensão significativa, particularmente na realidade prática. Neste âmbito, é crucial destacar a obra de Rousseau (1712-1778), cuja grande preocupação era organizar uma sociedade que estava em estado de elevada degradação; nesse sentido, a educação precoce do indivíduo (por natureza bom, puro) deveria constituir uma tarefa fundamental.

A sua ideia central era a de que o indivíduo se desenvolvia a partir das suas emoções, dos seus sentidos, e só mais tarde é que deveria lidar com a razão. Esta tese tinha subjacente a afirmação da importância da Educação Maternal e constituiu, talvez, o primeiro impulso rumo à reforma da Educação Tradicional. Todavia, Rousseau (1712-1778) era essencialmente um teórico, pelo que foram os seus discípulos que, no século XIX, puseram em prática as suas ideias. Em primeiro lugar Pestalozzi (1746-1827), que teve o mérito de tentar aplicar no terreno educativo as teses do seu mestre. Assim, ele defendia igualmente a importância do ambiente na formação da pessoa humana, ainda que tivesse introduzido uma discrepância, ao formular a necessidade de reformar também a acção educativa, atribuindo aos educadores uma nova função com base na ideia de que a Educação é um processo de desenvolvimento e de extracção das potencialidades do indivíduo.

A sua grande herança não se afirma tanto pelo que fez de concreto mas pela base que deixou para a implementação de uma educação moderna. Este legado consubstanciou-se essencialmente no facto de que todas as suas ideias eram baseadas na experiência, logo não acabadas - surgiam aqui os germes para a actual concepção do conhecimento que o

define como um processo em construção e não como algo absoluto, acabado. De facto em Educação não é possível determinar tudo *a priori* pois existe sempre uma dimensão de experimentação.

De forma paralela a este contexto, que exaltava a importância da experiência em contacto directo com a realidade, da necessidade da aprendizagem ser significativa para o sujeito, de ser o ambiente a adaptar-se à criança (colocada no centro da filosofia educativa) e não o contrário, surge o movimento da Escola Nova (por oposição à Escola Tradicional) caracterizada pela evolução das Ciências da Educação. Um dos autores mais importantes deste movimento foi Freinet (1896-1966), que defendia uma educação com base na experiência quotidiana da criança e por conseguinte uma escola aberta à natureza. O seu trabalho ficou sobretudo notado pelo desenvolvimento de algumas técnicas específicas com base na manipulação directa das coisas e no contacto com a natureza - o conhecimento constrói-se a partir da experiência e o professor deve ser apenas um orientador. A sua obra constitui um legado importante naquilo que é a vertente humanista da educação.

Uma outra obra muito importante foi a de Dewey (1859-1952), cujas ideias ainda hoje perduram. O ponto central das suas afirmações reportam à concepção da aprendizagem *by doing* (aprender fazendo) que foi responsável pelo aparecimento da educação activa. Uma outra faceta importante do seu trabalho consistiu na ideia de que a educação devia ser um reflexo do que é a sociedade, pelo que os alunos deveriam aprender as técnicas que iriam necessitar na sua vida adulta. Neste sentido uma das práticas mais significativas foi a orientação escolar para tarefas cooperativas.

A perspectiva essencial que orienta a Educação Nova apoia-se no pressuposto de que a criança, quando chega à escola, já é detentora de conhecimentos, experiências e capacidades que não podem ser negligenciados. Assim, o papel do professor configura-se na função de um mediador que através do método potencia, o mais possível, os níveis cognitivos, socio-afectivos e comportamentais da criança. Nesta educação de cariz construtivista a inteligência caracteriza-se pela mudança e pela reestruturação contrariamente à perspectiva tradicional que se apoia numa inteligência cumulativa, proporcionada por professores sapientes que ensinam alunos ignorantes, vazios de experiências. Em função destes diferentes pressupostos, aquela baseia-se nas metodologias activas que privilegiam a descoberta, a construção do saber e a troca com os outros, enquanto esta apoia-se na metodologia transmissiva. Naturalmente que, a relação que ambas mantêm com a realidade, com a cultura, é significativamente diferente; da Educação Tradicional ou Transmissiva pode-se dizer que:

“esta escola não pode aceitar uma confrontação com o que acontece fora da escola (...) Por isso, os bolsos dos alunos têm de chegar vazios, não se podem levar para a escola sinais do que acontece fora desta, tudo isto incomodaria. Por isso, coerentemente, as portas da escola estão fechadas - não se sai nem se entra - em sentido real e metafórico. Este princípio de separação é válido também, e principalmente, em relação à cultura: a escola fica de fora de qualquer debate, pesquisa ou revisão; considera aceitável só aquilo de que se pode dizer: é verdadeiro! Aceita só o que é seguro, estável, e portanto tudo o que não é cultura. A recolha de todas as certezas constitui-se nos livros de texto, que representam assim uma resposta certa a todas as possíveis perguntas” (Tonucci, 1986, p170).

De forma contrária a Educação Nova ou Construtiva preconiza:

“esta escola é aberta, pode-se entrar e sair. Pressupõe que a criança sabe, significa aceitá-la com o que sabe, o que sente e o que sabe fazer. Significa aceitar que a criança, cada criança, leve para a escola os sinais da sua experiência, dos seus

conhecimentos; significa acolher dentro da escola os documentos e os testemunhos do que acontece lá fora, como parte da experiência das crianças (pessoas, jornais, notícias, etc.); significa enfim precisar de sair para explorar juntos e criticamente a território, que constitui o ambiente socio-cultural das mesmas crianças” (Tonucci, 1986, p 173).

Voltaremos a analisar a relação da escola com a cultura e a sociedade no final deste capítulo. Neste momento importa referir que esta definição da criança como entidade activa, enquanto ser individual mas simultaneamente social, esvaziando de sentido as concepções que escotomizam as relações entre os seus vários *habitats*, bem como a preocupação de posicionar o professor numa relação estreita com o aluno, da qual também depende o sucesso escolar, são influências que a Educação foi recebendo da Psicologia ao longo dos anos. Assim, importa analisar como é que essas influências se foram desenvolvendo.

### 2.1.2 A PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Os primeiros estudos psicológicos sobre questões educativas reportam aos finais do século XIX. Neste âmbito gostaríamos de destacar alguns desses trabalhos que por esta ou aquela razão ficaram na história da Psicologia.

Galton (1822-1911), inventou os primeiros métodos psicológicos para testar a medida da inteligência, baseados nas suas experiências de discriminação sensorial, promovendo o estudo das diferenças individuais. Estes trabalhos foram continuados por Catell (1860-1944) que começou a desenvolver os testes mentais; mas uma das maiores contribuições na área das medidas de inteligência foi proporcionada pelos trabalhos de Binet (1857-1911), que culminaram na construção de uma escala métrica.

James (1842-1910) e Dewey (1859-1952), este último já aqui referido, deixaram trabalhos importantes numa área que hoje é designada por Psicopedagogia. Nesta altura surgiram ainda outros trabalhos importantes como os de Rice (1897) sobre a medida objectiva do rendimento escolar e de Ebbinghaus, que procurou demonstrar a possibilidade de controlo e medida da aprendizagem através de técnicas experimentais (in Béltran, J., Garcia-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F.G., Santiuste, V., 1987)

Esta fase da Psicologia pode caracterizar-se sobretudo pela preocupação da objectividade, apoiada na investigação quantitativa e nas teses behavioristas que dominavam o pensamento psicológico da época; é ainda neste contexto que surge aquele que, para alguns autores, é o primeiro psicólogo educacional. Estamos a falar de Thorndike (1874-1949), que desenvolveu uma série de experiências a partir das quais formulou as famosas leis sobre a aprendizagem por associação. O seu grande objectivo era construir uma ciência holística da Psicologia, através da sua associação com a Educação (objectivo também definido por Dewey), mas os seus pressupostos reducionistas conduziram esta perspectiva a uma mera área da Psicologia do Comportamento aplicada à área educativa.

Os anos vinte vão marcar uma alteração no desenvolvimento da Psicologia Educacional em virtude das influências trazidas por outras correntes da Psicologia. Nelas, destacamos a Gestalt que trouxe uma perspectiva integrada do comportamento humano, baseada na actividade mental; esta tese foi altamente reforçada pela educação progressiva que supunha uma ideia evolutiva do sujeito, desde que ele conseguisse, por força dessa actividade mental, atribuir um significado ao conjunto de elementos que faziam parte da

situação de aprendizagem; estas ideias constituem uma das bases mais sólidas das Teorias Cognitivistas. Outra influência notável foi suscitada pela extensão da Psicanálise a alguns temas educativos, como a importância das experiências precoces, os aspectos inconscientes do comportamento, a preocupação com a personalidade total por contraponto às parciais que são a inteligência ou a motivação.

Estas alterações trouxeram uma visibilidade a esta área da Psicologia que no entanto viria a sofrer contrariedades.

“A partir da década de 40, quebrou-se o sinal ascendente da Psicologia da Educação e (...) esteve a ponto de desaparecer. Os motivos estavam bem nítidos. Em primeiro lugar, não parecia ter um campo próprio, já que outras áreas como a avaliação, a personalidade ou a psicologia escolar tratavam os mesmos temas. Por outro lado (...) produzia-se muito pouca investigação científica significativa nas revistas, o currículo era ambíguo e difuso, submetido às modas do momento, etc.” (Beltrán, Garcia-Alcañiz, Moraleda, Calleja e Santiuste, 1987, p 16).

Esta falta de identidade trouxe alguma inquietação na comunidade psicológica, levando Ausubel (1978) a questionar-se se existiria uma disciplina chamada Psicologia da Educação e Jackson (1981) a propôr que se começasse tudo de novo de forma a alterar as bases existentes com vista ao cumprimento dos objectivos iniciais desta área da Psicologia. Esta discussão abriu uma problemática sobre o estatuto da Psicologia Educacional na qual intervieram dois psicólogos franceses, Gilly & Piolat (1986). Os autores, partindo da ideia que a educação se constitui num empreendimento humano, chegaram à conclusão que ela pode interessar a áreas tão distintas como a História, a Sociologia, a Economia, etc. Esta posição orientou-os para uma interrogação sobre qual seria a especificidade da abordagem psicológica relativamente à Educação.

A resposta a esta questão era fundamental na medida em que poderia delimitar a existência de um objecto de estudo próprio e uma metodologia específica para resolver os problemas educativos. Estes aspectos reuniam a condição necessária para que a Psicologia Educacional pudesse ser considerada uma disciplina autónoma, o que na sua opinião não se verificava, uma vez que esta área se sustentava na Psicologia Geral, não tendo, por isso, um estatuto de produtora de saber.

Para Piolat (1986) a educação interessava especificamente ao psicólogo enquanto uma classe particular de processos de mudança sistemáticos que ele definiu com base em cinco critérios que, no essencial, continham as seguintes propostas: em primeiro lugar eles dizem respeito a processos de aquisição que se traduzem por construções de vária ordem (cognitiva, socio-afectiva, comportamental, etc.), das quais resultam mudanças ao nível do saber, saber-fazer e das atitudes; em segundo lugar, eles são intencionais e finalizados (socialmente); são ainda longos, procuram efeitos duráveis e visam mudanças importantes que se traduzem por reestruturações e *transferts*.

Gilly (1986), partindo desta definição, considerou necessário tornar precisa a dinâmica destes processos:

“trata-se de estudar a *interacção educativa*. Esta última deve ser avalizada a fim de detectar as condições pertinentes para a realização dos objectivos educativos em tal ou tal situação particular e de apreender os *processos inter-individuais* (gerais e diferenciais) pelos quais e graças aos quais se operam mudanças individuais (...) Mas a preocupação pelo estudo das mudanças individuais torna-se indissociável do estudo das situações e interacções que contribuem para a construção dos indivíduos” (Gilly e Piolat, p 16).

Esta dupla preocupação permitiu relevar a necessidade de se considerar e perceber a mudança no comportamento humano, por influência da educação, a partir de duas vertentes: uma externa, manifesta - que pode ser submetida a quantificação e é mensurável - mas igualmente uma dimensão interna - que integra significados, intenções, expectativas - e que exige uma interpretação mais que uma tentativa de controlo e predição. “Em suma, a saída da Psicologia da Educação deve começar por uma verdadeira libertação dos reducionismos esterelizantes do passado e a aceitação de um pluralismo epistemológico de acordo com a natureza multidimensional do seu próprio objecto de estudo” (Beltrán et al, 1987, p 18).

Esta vertente pluralista pode ser sistematizada na construção de quatro grandes categorias conceptuais que têm dominado a história da Psicologia da Educação. A primeira diz respeito à perspectiva comportamentalista e apoia-se sobretudo na investigação de laboratório, com base em medidas directas do comportamento. O objectivo principal desta perspectiva é o de poder comprovar relações funcionais com vista a orientar as mudanças no sentido dos comportamentos considerados como adequados.

O suporte teórico destes trabalhos acenta no condicionamento operante de Skinner (1904-1990) e a sua repercussão do ponto de vista educativo afirma-se no controlo da situação de ensino de modo a que esta ofereça condições de reforço ao educando. Este objectivo é conseguido através da divisão das situações de aprendizagem em unidades o mais simples possíveis e do treino orientado dos educandos. Nos últimos anos tem-se procurado acentuar o reforço no grupo em detrimento do reforço individual e dar uma

maior atenção aos antecedentes comportamentais o que tem conduzido a uma preocupação com a definição da situação de ensino.

A segunda perspectiva remete para a orientação cognitiva, focalizada nos processos internos do indivíduo. Por oposição à anterior, esta perspectiva considera o organismo como uma entidade activa que processa e actua sobre a informação. Assim, o que importa aqui, é a significação psicológica da mudança de comportamento (influência da *Gestalt*), sobretudo ao nível dos complexos processos mentais do indivíduo. Esta perspectiva fundamentou a realização de algumas áreas de investigação muito importantes: a resolução de problemas, a estrutura do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo. Tais investigações organizam-se a partir de três grandes linhas de influência desta perspectiva: a *Gestalt* interessada na percepção da estrutura (só quando se compreendem a estrutura dos problemas - aprendizagem significativa - se podem generalizar os princípios derivados), a Psicologia Genética de Piaget (1896-1980), que concebe o desenvolvimento cognitivo a partir de uma sucessão de estruturas lógicas universais, e a Teoria do Processamento da Informação que se interessa pelas operações a partir das quais o indivíduo trata a informação que está contida numa tarefa. Actualmente, a orientação cognitiva preocupa-se fundamentalmente em estudar os complexos processos mentais pelo que se orienta cada vez mais para uma psicologia do ensino.

A terceira perspectiva propõe a aplicação dos pressupostos psicossociais aos problemas educativos e aborda os temas que interessam ao funcionamento social dos indivíduos e dos grupos no contexto escolar. Esta orientação enfatiza a ideia de que as situações

educativas e, particularmente, os seus protagonistas, estão impregnados de significações que interferem decisivamente nos seus comportamentos - trata-se de sublinhar a importância do estudo das representações, do processo de comunicação de expectativas, etc. Esta orientação tem actualmente uma grande força na Psicologia, na medida em que se privilegia o estudo dos processos interpessoais em detrimento dos processos puramente intrapessoais, com os quais a Psicologia Cognitiva se tem preocupado. Este enfoque no interpessoal constitui a sua grande contribuição para a Psicologia Educacional até por que, a educação é por excelência um fenómeno relacional que impele a uma interacção cooperativa entre os vários agentes que nele participam.

Finalmente, a perspectiva ecológica que não deixando de ter alguma influência da Gestalt, particularmente da Teoria de Campo de Lewin (1890-1947), apoia-se sobretudo nos pressupostos da Psicologia Ecológica de quem Bronfenbrenner (1965) é o mais legítimo representante. Esta teorização propõe uma explicação para o desenvolvimento do indivíduo a partir da sua relação estreita com o seu ambiente ou cenário de conduta. Assim, qualquer mudança no comportamento deve ser interpretada a partir da interacção bidireccional indivíduo-ambiente sendo que, este último, é constituído por vários níveis ou sistemas que influenciam aquele de forma mais directa ou indirecta.

“Desta forma, o processo de ensino/aprendizagem deve entender-se como um fenómeno psicossocial e o comportamento do aluno como algo simultaneamente situacional - porque se realiza dentro de um determinado contexto ou cenário educativo - e pessoal, porque é o resultado de um processo de decisão formulado por cada sujeito. Trata-se, portanto, de uma orientação multidimensional porque tem em conta as diferenças individuais e a variedade de situações nas quais interagem os indivíduos que vivem dentro delas” (Beltrán et al, 1987, p 22).

Esta discussão em volta do pluralismo conceptual da Psicologia da Educação, no fundo o questionamento da sua identidade, pôs igualmente em causa a definição do seu campo de intervenção. É importante referir que os anos sessenta foram particularmente importantes na transformação deste estado de coisas a partir do surgimento de algumas “novidades”. Estas inovações situavam-se a nível conceptual, com o aparecimento do modelo sistémico e da Psicologia Ecológica, mas também a nível metodológico através de novas formas de recolher dados e de novos instrumentos, e ainda, a nível do tratamento de dados com a introdução, por exemplo, das análises correlacionais que permitiram todo uma nova possibilidade inferencial.

Esta evolução conceptual e metodológica foi também permitindo que a Psicologia se reposicionasse relativamente à sua intervenção na realidade e, conseqüentemente, ao seu contributo para a mudança social enquanto ciência humana. Estas questões colocam uma interrogação pungente na medida em que todo o seu percurso foi possibilitando um alargamento do campo de intervenção. No início, este circunscrevia-se ao indivíduo no qual eram “situados” todos os problemas de aprendizagem e de rendimento escolar, mas, progressivamente foi-se desenvolvendo uma preocupação com a influência dos espaços envolventes do indivíduo (sistemas), nomeadamente das comunidades, no seu desenvolvimento psicológico.

Pereira & Niza (1987) sistematizaram de forma clara o percurso da relação entre a Psicologia, a Educação e a Comunidade, definindo-o em quatro fases evolutivas que passamos a apresentar de uma forma sintética:

1) A Psicologia tradicional ignorava o social que, nesta fase, não passava de uma mera dimensão adicional que produzia alguma influência nos comportamentos - tudo estava centrado no indivíduo ou nas mudanças finalizadas resultantes da aprendizagem vista como um processo individual.

2) Numa fase posterior, ainda que o social continuasse a ser considerado como uma dimensão secundária, processou-se uma alteração no centro de interesse, através da nável preocupação com a forma como as funções mentais se exerciam no indivíduo; estávamos na fase da aplicação do modelo clínico, com a sua perspectiva remediativa. A avaliação das funções mentais era o grande instrumento do psicólogo e o social surgia como um elemento que legitimava a selecção e exclusão, na medida em que confirmava o diagnóstico resultante da avaliação psicológica.

3) Num terceiro período foi possível observar o fracasso dos modelos individualizados que para além de serem muito dispendiosos não produziam resultados satisfatórios em termos de reintegração. A partir daqui vai-se desenvolver toda uma tendência para considerar a importância dos factores sociais e ambientais nas situações de inadaptação das crianças, dos jovens e dos adultos.

Esta realidade veio dar origem a uma preocupação de carácter preventivo e social. Surgem então estratégias de prevenção dos problemas escolares, das quais podemos distinguir os famosos programas *Head-Start*, desenvolvidos com as crianças que tinham atrasos escolares. Contudo, deu-se um fracasso rotundo destes programas porque, ao ignorarem o ambiente comunitário onde as crianças estavam inseridas e a dimensão

socio-institucional que atravessa toda a intervenção comunitária, produziram uma desqualificação dos intervenientes que se constituiu num muro intransponível face à possibilidade de obter mudanças positivas. De facto, o processo de ignorância das identidades colectivas associado à não consideração do sistema de relações em que estes grupos estavam inseridos, particularmente das relações de poder aos níveis simbólico e institucional, constituíram lacunas importantes.

4) Esta última fase caracterizou-se essencialmente pela mudança de discurso das entidades que passaram a apregoar uma imagem idílica das classes populares e dos bairros degradados. Assim, de uma tentativa de resolver os *handicaps* dos desfavorecidos e retirá-los da pobreza, passou-se a uma defesa destes grupos enquanto detentores de uma cultura positiva, de uma sabedoria por vezes desconhecida - nesta perspectiva o insucesso escolar surge associado à falta de valorização das culturas minoritárias. Mas, não bastava mudar a representação destes grupos para que as causas do insucesso escolar e social desaparecessem:

“Por detrás de uma afirmação do direito à diferença mantinha-se e mantém-se o poder tutelar dos interventores, já que, em contextos sociais ou institucionais, são eles que detêm o Poder de “revalorizar” aquilo que a sociedade global parece desvalorizar. A mesma ideologia tutelar que animava as intervenções clássicas mantém-se, mas invertida. E a escotomização das relações sociais de Poder que no entanto se mantêm é a consequência lógica desta ideologia da diferença” (Pereira e Niza, 1987, p 627).

Além disso, esta valorização falaciosa dos grupos desfavorecidos não podia apresentar resultados uma vez que a realidade continuava a devolver-lhes um *feedback* negativo que constitua uma barreira à mudança da auto-imagem destas comunidades. Para que

isso aconteça, dizem os autores, é preciso melhorar as bases da identidade comunitária, frequentemente muito fragilizada no interior do macrossistema onde está inserida e, conseqüentemente, criar condições para que os próprios grupos estabeleçam a sua participação e negociação, condição fundamental na construção de um *self* colectivo positivo. Esta mudança implica uma transformação do seu poder simbólico e das suas capacidades de estabelecer relações com o exogrupo.

A alteração das condições sociais destas comunidades passa, em grande parte, pela possibilidade das suas crianças terem melhores oportunidades de se adaptarem ao sistema educativo e através dele processarem uma integração social verdadeira, sem que existam linhas de clivagem que atirem estes grupos para situações sistemáticas e progressivas de pobreza e exclusão social. Este raciocínio leva-nos ao último tópico desta primeira reflexão introdutória que consiste na análise das relações entre a escola, a cultura e a sociedade e, por conseguinte, dos actuais objectivos da Educação e da maneira como esta procura promover a integração dos diversos grupos que compõem uma sociedade cada vez mais multicultural.

### *1.1.3 ESCOLA E CULTURA: OS OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA*

A relação que a escola mantém com a cultura emerge daquilo que, desde há muito, tem constituído a sua função principal - promover a vertente de utilidade social em detrimento do desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, a cultura é apenas um simples instrumento que permite aos cidadãos escolarizados adaptarem-se às exigências da sociedade.

Esta orientação, na perspectiva de Lobrot (1992), tendo atravessado a escola ao longo das várias épocas atingiu uma expressão intensa na sociedade moderna. De facto, a partir do século XIX assistimos à decadência dos princípios humanistas a favor da Ciência e da Técnica - o que conta é a sabedoria elegida como a fórmula de distinção social; são as exigências da sociedade industrializada comandadas pelas ordenações do sistema produtivo. A sabedoria é constituída por um conjunto de conteúdos que se convertem em factores de socialização na medida em que operam (seleccionam) o posicionamento dos sujeitos no sistema. Este, configura-se, frequentemente como uma máquina onde é fundamental que cada peça (indivíduo), ocupe o seu lugar e trabalhe a seu favor. Para que isso se torne uma realidade ele tem de possuir as aptidões e capacidades necessárias a uma intervenção eficaz, adequada. Ora, estas capacidades adquirem-se na escola que, por esta via, assume um papel decisivo nesta sociedade produtiva. Mas afinal qual é o significado desta sabedoria que funciona como uma espécie de receita universalmente aceite pela escola e pelos professores?

“(…) a sabedoria tem duas faces. De acordo com uma destas faces é um acto psicológico à base da representação, contendo uma dose variável de abstracção e sendo susceptível de investimentos libidinosos (no sentido do “desejo de sabedoria”). De acordo com a sua outra face, é um acto que permite que o indivíduo aja sobre o mundo, sobre si próprio e sobre os outros seres humanos, que modifique o seu destino, que subsista e que progrida, que viva ou que morra. De acordo com a sua primeira face, é um factor de felicidade e de desenvolvimento (não sendo evidentemente o único). De acordo com a segunda face, é um factor de sucesso e de adaptação” (Lobrot, 1992, pp 35-36).

Naturalmente que estas duas dimensões, a cultural e a pragmática, são interdependentes e igualmente importantes para o indivíduo. Contudo, a escola, face à sua visão “positivista” e “concreta” do homem, sujeita aos processos de dominação social, não

considera essa interdependência. Assim, o indivíduo enquanto sujeito psicológico, com sentimentos, aspirações, interesses, não tem lugar nesta escola que o reduz a uma entidade que deve simplesmente efectuar determinados actos e obter determinados resultados. Para ela, seria óptimo poder passar sem este sujeito psicológico e tratar a criança como um simples objecto. De facto, quando tem de optar entre a felicidade de uma criança e a prosperidade da sociedade não há qualquer dúvida. Neste sentido, há que ensinar a criança a ler, a escrever e a calcular para que se integre na lógica desta sociedade; caso contrário, ela não terá as necessárias certificações para integrar o sistema, o que a conduzirá, mais tarde ou mais cedo, à marginalização, numa das suas várias formas.

Com base nesta realidade Lobrot (1992) formula uma interrogação: como é que nesta conjuntura a escola pode cumprir os desígnios que actualmente a definem, baseados no ideal democrático? Na época em que vivemos predomina a necessidade de assegurar o crescimento colectivo através da produção mas debaixo do comando de uma elite técnica e burocrática. Isto, é o resultado do efeito provocado pela dominação social; este, acompanhando a escola desde a Idade Média, consiste no impedimento do acesso à cultura às classes “baixas”.

Será possível que estas classes possam ter acesso a uma cultura que lhes é apresentada através destas finalidades e com a condição implícita de que a aceitem? Será possível que as suas crianças descubram a leitura no enquadramento e no ritmo em que esta lhes é ensinada? E qual é o impacto, na própria finalidade da escola, desta opção tecnicista?

Lobrot (1992) fornece a resposta às suas próprias questões através das seguintes propostas:

“Primeira proposta: a Escola em todas as suas formas - elementar, secundária, universitária - é incapaz de criar o gosto e o desejo de sabedoria, por outras palavras a profunda disposição psicológica para a pesquisa e o conhecimento. Tal disposição depende em primeiro lugar da família e em segundo lugar do meio circundante não escolar e particularmente dos meios de comunicação social.

Segunda proposta: devido à primeira proposta a escola concentra-se fortemente dependente da família e do meio circundante. Não é autónoma. Diferencia-se fortemente daqueles que acolhe em função das suas origens geográficas e culturais.

Terceira proposta: num meio cultural e economicamente pobre, a escola não pode ter outro efeito que o de levar ao insucesso e à ignorância, reforçando as resistências à sabedoria que poderiam existir no início. Cria verdadeiras desvantagens culturais “ (Lobrot, p 41).

É neste contexto que as propostas da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) oferecem oportunidades para uma ampla discussão. Não sendo esse o nosso objectivo, gostaríamos apenas de assinalar que existem formas de combater este processo de discriminação que a escola produz relativamente a determinados grupos culturais.

Neste domínio a Psicologia pode e deve ter um papel importante, como factor de mudança social, ajudando professores, alunos, famílias e os demais agentes intervenientes no processo educativo. O estudo da discriminação subjacente ao sistema educativo pode ser um modesto contributo para tal propósito, constituindo o objectivo do nosso trabalho. Para tal, procedeu-se em primeiro lugar à análise das relações entre a cultura e a sociedade actual e, em segundo lugar às influências que têm na formação da identidade individual. É disso que trataremos no próximo capítulo.

## 1.2 - SOCIEDADE, CULTURA E IDENTIDADE

### 1.2.1 - A SOCIEDADE MULTICULTURAL

Um olhar atento e prescrutante sobre as sociedades ocidentais actuais conduz-nos à verificação de uma multiculturalidade crescente que, para além de caracterizar a diversidade do universo populacional, vai misceginando o conjunto das referências que as organizam. Este fenómeno de multiculturalização do social transformou a pertença cultural dos seus membros numa formação cada vez mais polimorfa e ambivalente que, naturalmente, produziu consequências na construção da sua identidade.

Esta conjuntura que acabámos de descrever funda-se numa pluralidade de factores de que destacaríamos em primeiro lugar os fenómenos migratórios: nas últimas décadas, em razão dos problemas económicos e socio-políticos que têm afectado algumas zonas do globo, o movimento migratório tem vindo a aumentar, escolhendo como destino preferencial os denominados países industrializados. Na Europa, teremos ainda de acrescentar a este aspecto, as consequências que decorrem dos processos de descolonização e da progressiva mobilidade dos seus povos que surge exponenciada pela nova configuração política, económica e social do território europeu.

Este novo quadro social caracteriza-se, pois, por uma “miscelânea” étnica e cultural que se torna particularmente visível pela “irrupção” de inúmeros grupos considerados minoritários face ao seu estatuto social e cultural. Na realidade, estes movimentos migratórios, internos e externos, como que “desenraizaram” uma boa parte das populações que, provindo das zonas rurais e dos países ditos menos desenvolvidos, se

viram confrontados com uma suposta modernidade cujas referências e práticas são, muitas vezes, bem diversas daquelas que orientaram a sua socialização. Portugal, face ao enorme fluxo de pessoas provenientes das ex-colónias nos últimos anos, (tanto dos portugueses que lá viviam como dos povos naturais desses países), ao retorno regular dos imigrantes, e ainda à afluência para os grandes centros urbanos de populações residentes no interior, constitui-se num exemplo acabado desta multiculturalidade social.

A coexistência de um conjunto de grupos étnicos e/ou culturais fez emergir uma “nova sociedade” profundamente ambivalente face à intersecção entre a sua natural diversidade e a procura de uma homogeneização dos valores, das práticas e dos objectivos de vida. Esta globalização é sobretudo delineada por uma “ditadura de mercado” que está subjacente aos princípios neo-liberalistas que têm dominado o mundo industrializado nas últimas décadas. Através deles tem-se exaltado o valor do consumo como uma espécie de *graal* da modernidade, provocando uma ilusão partilhada por “todos” nós, de que a felicidade será exequível pela aquisição contínua de bens materiais. Este fenómeno suscita um movimento de conflito com a tal diversidade sociocultural impedindo-a de cumprir o seu papel natural que é o de se constituir numa força motriz essencial à evolução social.

Mas, as problemáticas que decorrem da multiculturalidade particularmente ligada às sociedades ocidentais, são ainda agravadas por alguns dos fenómenos que melhor as caracterizam: o desenvolvimento da cultura urbana, os problemas de massificação, a influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias, a extensão da escolaridade

obrigatória, a violência, a xenofobia, etc. Perante esta sociedade que definição para a cultura de um grupo? Para Pereira (1993):

“é um anacronismo pensar na cultura de cada povo como uma unidade autónoma hoje, como etnocêntrica, isolada. Cada cultura, cada povo é alguém num grupo, sem perder a sua identidade, mas interactiva com outras e seguindo a linguagem desse grupo. Cada cultura hoje deve entender-se do seu interior, como sempre, mas a sua linguagem própria não é a de solilóquio mas sim de interacção.” (p 63).

Na opinião do autor, trata-se do reconhecimento de que o planeta se transformou numa espécie de aldeia global: os processos, os modos de fazer, os próprios objectos são cada vez mais comuns, senão a todos os homens pelo menos às sociedades constituídas em Estado. Esta comunhão estende-se inclusive aos processos de organização e regulação político-legal ditada pelas organizações internacionais. A tudo isto os média e as novas tecnologias de comunicação se encarregam de dar uma influência que não é possível negligenciar na medida em que eles tornam simultaneamente presente, à maioria das populações, os factos que podem constituir referenciais. Ao fazê-lo, cumprem uma função de “formação” das consciências de cada indivíduo, grupo, cultura. Desta forma “a humanidade assume-se progressivamente em sociedade fundando uma cultura ou melhor um nível máximo de cultura em que ela diz o que o homem é (...) Este nível de cultura planetária não suprime as culturas regionais, como estas não suprimem qualquer outro nível, antes o localizam em níveis sucessivos de integração.” (Pereira, 1993, p 64).

Em função desta análise parece-nos pertinente colocar uma interrogação sobre a possível influência desta formação de referências plurais e interactivas que circunscreve o

universo cultural de cada indivíduo, no processo de construção identitária. É o que tentaremos explicitar em seguida.

### 1.2.2 MULTICULTURALIDADE E IDENTIDADE

O investimento sobre o próprio, o reconhecimento de quem se é, da própria identidade, constrói-se através da relação que cada indivíduo estabelece com o real no qual se situa num tempo e espaço determinados. Esta relação é mediada por um conjunto de unidades de sentido que, configurando uma significação aos estímulos que “agem sobre” o indivíduo, organizam a orientação das suas atitudes. Estas significações, que “decidem” as nossas condutas, foram construídas pelo sujeito humano ao longo da História e estão ligadas à pertença aos grupos na medida em que promovem a distinção entre os membros de cada grupo e aqueles que os rodeiam, assim como facilitam a homogeneização das atitudes nos sujeitos que estão no interior do grupo.

Naturalmente que estamos aqui a delinear o que pode constituir a cultura de um grupo. Contudo, para que assim seja, é importante que estas significações ou unidades de sentido cumpram duas funções: que sejam partilhadas por uma maioria significativa dos membros do grupo (critério extensão), e que permaneçam no tempo (critério durabilidade), para que se possam distinguir dos fenómenos de moda ou dos movimentos de opinião minoritária. Esta concepção de cultura em que nos temos apoiado, emergente da perspectiva antropológica, dá conta do cunho indelével que a comunidade deixa, ao longo das gerações, nos indivíduos que dela fazem parte. O procedimento, pelo qual estes integram as referências do seu grupo, organiza a diferenciação face aos membros

dos outros grupos caracterizando, assim, o processo de identificação que está subjacente à construção da identidade.

Trata-se como diz Simard (1988) de:

“qualquer coisa como a alma profunda, o espírito colectivo, original e singular de um povo, um estilo de vida, uma mentalidade que penetra e forma a personalidade dos membros e se exprime num conjunto de actividades da comunidade pois cada individuo age, conscientemente ou não, como mediador de expressão e de reprodução da sua comunidade de origem, enraizado numa historicidade e uma espacialidade específicas.” (citado por Ouellet, 1991, p 49).

Seguramente que este conjunto de unidades de sentido não é estático pois existem sempre transformações ao longo do tempo. Estas, podem ser ditadas pela própria evolução do grupo no contexto social mais alargado em que se inscreve, (uma espécie de processo natural), mas também podem acontecer em função de processos de influência provenientes do exterior do grupo e que globalmente se designam por aculturação. Estes processos podem ser mais ou menos rápidos, mais ou menos profundos, dependendo da forma como “atingem” as referências fundamentais que suportam a estrutura de cada cultura.

A partir desta questão relacionada com a definição da cultura de um grupo podemos agora introduzir, nesta reflexão, dois outros factores que igualmente influenciam a matriz das sociedades modernas ocidentais: trata-se da complexificação do tecido social e da velocidade de mudança social. Enquanto nas sociedades ditas primitivas, porque se caracterizavam por um tecido social de grande homogeneidade e simplicidade bem como por um baixo nível de mudança, era relativamente fácil perceber quais eram as unidades

de sentido estáveis e duráveis, o mesmo já não se verifica nas sociedades modernas em que a velocidade de mudança e a complexidade social atingiram níveis grandiosos.

Então, como podemos caracterizar esta sociedade moderna que já denominámos de multicultural? Simard (1988), propõe uma reflexão interessante que assenta numa tipologia constituída por três matrizes culturais que ele identifica ao longo da História da Humanidade. As duas primeiras, aquelas que precedem a matriz da modernidade são a dos caçadores-colectores e a das cidades-estados. Enquanto na primeira as relações sociais eram de igualdade pelo que as decisões políticas eram tomadas por consenso, na segunda assistimos ao aparecimento das especializações dos ofícios e das funções e à hierarquização das relações sociais. O autor designa a primeira de civilização “primitiva” e a segunda de civilização “antiga” (in Ouellet, 1991).

A terceira matriz, opõe-se às primeiras pela instituição, a partir do aparecimento das feiras nas cidade europeias, de um novo quadro de relações sociais que escapam ao controlo das autoridades civis e religiosas:

“O fenómeno da industrialização constitui uma manifestação particular deste novo modo de produção da cultura onde as mudanças rápidas e a complexificação dos problemas tornam impossível o recurso exclusivo aos modelos cristalizados da tradição (...) já não existem valores transcendentais por relação aos quais os indivíduos determinarão as suas vidas, como se fossem orientados por um giroscópio. Hoje é como se eles fossem equipados por um radar que transmite constantemente dados a um centro de controlo que reajusta permanentemente a trajectória individual em função das mudanças no meio (...) Porque ela funciona pela auto-crítica, pela auto-destruição e pela reconstrução contínua, a nova matriz modifica profundamente as relações dos indivíduos com a sua cultura particular. Estes vivem num mundo em constante mutação pelo que não podem encontrar na tradição, na herança fornecida pela sua cultura endémica o modo de usar a sua vida” (Ouellet, 1991, pp 50-51).

Esta caracterização da sociedade moderna vem problematizar a relação homem/cultura enquanto alicerce seguro para a afirmação social e pessoal de cada indivíduo. Analisemos então esta relação naquilo que ela tem de mais fundamental. O homem precisa da cultura na medida em que ela regula a imensidão de representações e condutas que nele se inscrevem. A ausência desta função de limitação das múltiplas e transformáveis modalidades de satisfação do homem dificilmente lhe permitiria uma vida colectiva. Naturalmente que esta função de cariz mais repressivo não deixa de estar associada de uma outra que permite ao ser humano a sua capacidade de criar, de transformar. Só que, essa plasticidade humana tem de ser disciplinada para que exista a homogeneidade psíquica mínima que a vida em grupo exige. “As culturas podem então ser consideradas como as diversas formas da mediação entre, duma parte, o carácter largamente indeterminado e pouco prescritivo da natureza humana e de outra, as exigências grupais que são inscritas nessa natureza” (Camilleri e Cohen-Emerique, 1991, p 35).

Podemos então dizer que se tratam de sistemas que assumem um papel central no processo de construção da identidade. De facto, a cultura exerce uma pressão identitária que, na medida em que o indivíduo está sempre submetido às pressões dos outros, do social, se constitui num meio de influência da interiorização de determinados conjuntos de unidades de sentido. Este processo efectua-se a partir daquilo que se costuma designar por mecanismo de identificação, constituindo o meio fundamental através do qual o sujeito humano assimila os elementos do exterior na construção de si.

O processo de identificação torna-se, assim, fundamental para o indivíduo na medida em que o sistema cultural, através da categorização das situações sociais, lhe fornece os

elementos necessários (significados) para que ele as reconheça minimamente. Se assim não fosse, elas seriam totalmente originais o que dificultaria muito, ou até impossibilitaria, a sua capacidade de lidar com elas. O que está aqui em causa é a questão da adaptação ao meio ambiente, enquanto processo fundamental na construção de uma estrutura individual de sentido na qual o sujeito se reconhece. Isto significa que, subjacente à produção de significados, existe também uma função securizante por parte da cultura, uma espécie de porto seguro de que todos os indivíduos precisam. Ora, é esta dupla função da cultura que justamente parece estar ameaçada nesta matriz da modernidade tal como foi aqui referenciada. Isto leva-nos a uma outra interrogação: de que forma, com que modelo se pode dar uma resposta à diversidade cultural e às dificuldades que ela cria aos indivíduos?

Uma das hipóteses possíveis, que algumas entidades não resistiram pôr em prática, é a da classificação das culturas numa tipologia hierárquica que permite definir quais os modelos a seguir. Será isto válido? Se pensarmos que aquilo que fundamentalmente define uma cultura é a filosofia de vida comum aos seus membros e que a adesão a um sistema desta natureza é suportada por critérios bem diversos que vão desde a razão, aos aspectos ideológicos, simbólicos, afectivos, etc., chegaremos à conclusão que ele não serve. As hierarquizações das culturas têm assentado quase sempre em critérios que não vão para além do plano racional, lógico, o que pelas razões aqui apontadas se mostra insuficiente para validar tais classificações.

Uma outra hipótese é a do relativismo cultural que expressa a ideia de que cada conjunto cultural só deve ser avaliado face ao modelo que lhe está subjacente e que faz dele um

conjunto auto-centrado. Uma tal perspectiva iria inevitavelmente conduzir a uma anarquia de comportamentos uma vez que, em nome da legitimidade das normas culturais de cada um, tudo seria permitido - uma espécie de *laissez faire, laissez passer*.

A solução parece passar, na perspectiva de Ouellet (1991), pela criação de um novo campo normativo de cariz essencialmente dialéctico que permita a satisfação de algumas condições fundamentais:

- 1) a expressão da diversidade como factor fundamental de afirmação das identidades pessoais e colectivas presentes num determinado espaço social;
- 2) a existência de uma tolerância de facto com base numa verdadeira capacidade de descentração que permita ao indivíduo a possibilidade de empreender relações interpessoais e intergrupais dominadas pela compreensão e respeito pelo outro;
- 3) a assumpção de uma modéstia intelectual através do reconhecimento da igualdade da nossa condição face à limitação da razão de cada um de nós diante do paradigma da verdade absoluta.

Mas, para que esta matriz seja uma realidade, parece-nos indispensável que o indivíduo adquira as competências necessárias a este novo posicionamento na relação com a alteridade. Trata-se de um objectivo difícil de alcançar em função das dificuldades subjacentes a esta relação, particularmente com aquilo que se lhe apresenta como diferente e que desafia a sua natureza etnocêntrica. De facto, é nesse espaço de relação com o Outro, que temos assistido a uma série de manifestações (racismo, xenofobia, violência, etc), quer ao nível interpessoal quer aos níveis intergrupais e interestatais que constituem um exemplo claro destas dificuldades. Está aqui em jogo, mais uma vez, a

questão identitária, não só na perspectiva em que a temos abordado, isto é, ligada ao sujeito enquanto membro de um grupo, mas também na perspectiva do sujeito enquanto individualidade, i.e., caracterizado por uma organização psicológica original; tratam-se das duas dimensões da identidade, pessoal e social, cuja formação está presente nos vários níveis da interacção social, desde a relação entre as pessoas até aquela que existe entre as sociedades e os Estados. Uma compreensão mais profunda deste assunto remete para uma análise do processo identitário, agora de um ponto de vista essencialmente psicológico.

O que a Psicologia nos tem mostrado sobre a construção da identidade, é que se trata de uma elaboração progressiva com início nos primeiros tempos de vida e cujo ponto de apoio fundamental reside na interacção com o Outro. Este processo gradual que permite à criança ir percebendo a sua individualidade constitui-se a partir de uma tríade de mecanismos afectivos, cognitivos e semânticos.

Os mecanismos afectivos foram postos em relevo através de alguns dos estudos e das teorizações da Psicanálise que chamaram a atenção particular para a relação afectiva com a figura materna na afirmação de uma identidade, de um *self* - a criança descobre-se e investe-se narcisicamente a partir do olhar materno.

A este nível podemos falar dos trabalhos de Spitz (1968) onde é afirmada a existência de três organizadores na formação da identidade nos quais está sempre presente a dimensão interactiva:

1º) o sorriso como resposta primitiva ao meio e que se constitui numa espécie de protótipo de todas as relações sociais posteriores;

2º) a angústia do oitavo mês que irrompe face ao contacto com uma pessoa estranha e que põe à mostra o processo de autonomização em relação à figura materna pois apesar da sua presença o bebé continua a revelar medo. Nesta etapa do processo de diferenciação podemos encontrar o fundamento para a permanência de uma atitude de ansiedade no confronto com aquilo que é estranho, desconhecido.

3º) o não que tem uma dupla representação: a capacidade intencional de manipular os símbolos semânticos que se assume como um passo importante no desenvolvimento da comunicação verbal e a capacidade de se afirmar em oposição ao outro no que constitui mais um degrau importante na escalada da autonomização.

Bowlby (1969), com o célebre conceito de vinculação traz-nos igualmente uma contribuição significativa na compreensão da formação identitária a partir da relação com o Outro. Os seus estudos sublinham particularmente a importância da criação de uma relação de segurança face à figura materna que, ao funcionar como uma referência central a partir da qual a criança inicia a exploração do meio ambiente, se constitui no suporte essencial ao processo de individuação.

Uma outra ideia importante, apresentada por Klein (1959) reside na existência de um mecanismo de clivagem entre o que é vivenciado como objecto bom e objecto mau. Assim, no sentido de garantir o equilíbrio psicológico básico o sujeito tem tendência a introjectar o objecto bom (movimento psíquico de “apropriação” face à atribuição de uma qualidade positiva ao objecto que se vivencia subjectivamente), e a projectar o

objecto mau (movimento psíquico de “expulsão” face à atribuição de uma qualidade negativa ao objecto que se vivencia subjectivamente). Este mecanismo contribui para a construção de um “outro hostil”, que se constitui numa espécie de fantasma que pode sempre reaparecer no contacto com uma pessoa ou uma realidade estranha, desconhecida.

Os mecanismos cognitivos foram especialmente estudados por Piaget (1937) que mostrou como a partir da consciência das suas sensações, a criança começa a sentir, a apreender e por fim a construir um ambiente separado de si própria. Este movimento progressivo implica o abandono do egocentrismo, um dos conceitos mais significativos dos trabalhos deste autor, só possível pelo reconhecimento de um Outro com vontade e perspectiva próprias. Mais uma vez, é pela interacção com a alteridade que a afirmação da individualidade é aqui concebida. De uma forma ainda mais significativa, Vygotsky (1934) referiu o papel determinante que o Outro desempenha na construção dos processos psíquicos superiores.

Os mecanismos semânticos já foram aqui abordados quando descrevemos a forma como o indivíduo se apropria da cultura do seu grupo, e remetem, no essencial, para a construção de uma estrutura de sentido. Esta estrutura que assegura ao sujeito um estado de reconhecimento de si mesmo é construída a partir da realidade específica com que ele interage, isto é, do meio ambiente em que se investe e reconhece. Mas esse meio ambiente não se constitui numa entidade homogénea e ordenada. Assim, a construção identitária deve considerar permanentemente o carácter ambivalente desse ambiente que assegura duas funções contraditórias: produz os elementos necessários à constituição do

Eu ao mesmo tempo que o ameaça com a sua diversidade e desorganização. Isto significa que a estrutura de sentido identitária tem de estabelecer um processo de negociação com o ambiente de forma a que o indivíduo mantenha os níveis de adaptação necessários ao seu equilíbrio psicológico, à sua subsistência.

A relação entre a identidade e a cultura implica ainda uma outra negociação que, tendo como interlocutor um “Eu Ideal”, visa estabelecer e/ou reivindicar um valor a si próprio. Este processo de relação com uma identidade de valor implica para o indivíduo uma dupla percepção sobre si próprio: ele deve perceber-se como sujeito (construtor de si) mas também como um objecto que emerge a partir da auto-avaliação que esse sujeito faz de si mesmo. Esta dicotomia ao nível do *self*, primeiramente enunciada por James (1892), foi igualmente trabalhada por Mead (1934), que destacou precisamente esta dupla dimensão da identidade, simultaneamente pessoal e social. Assim, o indivíduo só se percebe a si mesmo como tal, adoptando o ponto de vista dos outros, do grupo social ao qual ele pertence e aos outros grupos: o Si é essencialmente uma estrutura social e cultural que nasce das interacções quotidianas; “ele desenvolve-se num determinado indivíduo como resultado das relações que ele mantém com a totalidade dos processos sociais e com os indivíduos que a eles estão ligados” (Mead, 1963, p 115).

Torna-se conclusivo que em todos estes processos que assistem a construção identitária, a oposição entre o Eu e o Outro, o familiar e o estranho, joga o papel principal pois dela depende a estruturação das relações entre identidade e alteridade; é importante considerar que não se trata de uma estruturação cristalizada, imutável, uma vez que a interacção entre estes dois polos evolui permanentemente ao longo da existência do

homem. Esta dinâmica evolutiva, mais do que por meras adições que se sucedem umas às outras, faz-se essencialmente por rearranjos e integrações mais ou menos conseguidas.

Parece-nos agora importante tecer algumas considerações sobre a forma como decorre este processo evolutivo. O ambiente familiar constitui naturalmente o espaço onde se começa a desenrolar a construção da identidade com especial relevo para as relações com as figuras parentais. Ao longo do crescimento da criança o seu meio ambiente não para de se ampliar o que faz com que a identificação adquira novos suportes: os pares, o meio local, grupos ideológicos, etc.

Por volta dos 7/8 anos, a criança, pela sua capacidade de descentração, começa a descobrir a alteridade sociocultural ao reconhecer outros comportamentos, outras formas de vida, outros grupos étnicos e/ou culturais, etc. Trata-se do contacto com o mundo das diferenças que ela vai aprender a reconhecer e que remetem para a identificação de situações particulares que suscitam condutas cada vez mais diferenciadas; ao deixar de estar somente confinada ao espaço familiar, a criança aprende a identificar um conjunto de múltiplas identidades e papéis (filho, aluno, colega, amigo), a ajustar as suas condutas ao Outro. A identificação das diferenças sociais e culturais vai permitir à criança a interiorização da pertença ao seu grupo; dá-se a consciencialização de um “nós” que é projectado na forma de um “estrato social” que situa os indivíduos relativamente aos outros face ao estatuto socio-económico e às relações de poder. É preciso não esquecer que este “nós” configura também a memória do grupo onde estão “depositados” os acontecimentos, experiências, representações que fazem a sua história.

Mas, para além das determinações que decorrem da sua história e do seu estatuto social, o indivíduo tem aspirações que o inscrevem numa estratégia individual e/ou colectiva que o vão projectar numa competição pela valorização e reconhecimento sociais, pela mudança. Então, para além dos grupos de pertença são igualmente importantes os grupos de referência que influenciam todo este processo.

“Assim, identidade e alteridade constroem-se neste movimento de extensão crescente onde o indivíduo acede à consciência de si por diferenciação e assimilação ao Outro, inscrevendo-se em grupos cada vez mais largos, orgânicos, funcionais e ideológicos. Ele possui um sentimento de proximidade e solidariedade com o “nós” (que se opõe a “eles”, aos “outros”, aos “estranhos”, aos “adversários”). Mas este movimento é também aquele onde o Outro reenvia constantemente ao sujeito, uma imagem de si próprio que tende a designar-lhe um lugar, uma posição e um papel, a classificá-lo numa categoria em função dos seus grupos de pertença. No centro deste duplo movimento a criança elabora uma consciência relativamente precisa da sua identidade (pessoal e social) e da sua pertença a uma cultura, diferente das culturas “estrangeiras”. Ela terá também largamente interiorizado as representações e as ideologias dominantes no seu meio que são relativas à sua cultura e à dos outros com todos os estereótipos, os preconceitos mas também com os valores positivos que elas veiculam”. (Ladmiral e Lipiansky, 1989, p 125).

Em todo este processo de construção identitária a dialéctica identidade/alteridade desempenha um papel central na medida em que atravessa simultaneamente o sujeito e a cultura afirmando-se como uma das problemáticas fundamentais da interacção social. Assim, a tensão identitária anima todos os níveis do social, da pessoa ao Estado e à sociedade internacional; uma ruptura no equilíbrio de um dos níveis tem repercussão nos outros. Esta tensão presente nos problemas relacionais pode ser comprovada no facto de que a aproximação física e cultural não tem tornado mais próximos nem os homens, nem os valores “universais” da Humanidade; trata-se do problema da relação com a alteridade no qual está inscrito o paradoxo que é subjacente a toda comunicação intercultural.

### 1.2.3 A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Aquilo que podemos retirar da reflexão do ponto anterior resulta na ideia da insuficiência da tolerância ou da boa-vontade para que seja possível uma autêntica inter-compreensão. A aceitação do Outro não é algo espontâneo no ser humano, constituindo até uma espécie de atitude contra-natura. Na realidade, a sua atitude de base é caracterizada pelo etnocentrismo, que não pode, pois, ser encarado como uma patologia da relação; como se viu, ele faz parte do processo de afiliação grupal enquanto fenómeno cultural universal.

Contudo, o etnocentrismo constitui-se igualmente num fenómeno psicológico caracterizado por uma natureza projectiva e discriminativa (no sentido de uma categorização diferencial), que conduz à constituição de uma grelha de leitura elaborada a partir daquilo que é mais familiar a cada um de nós. Esta grelha de leitura produz uma certa selecção, ao fazer a tradução do diferente numa linguagem habitual; assim, ela faz uma reinterpretação da alteridade no registo próprio ou simplesmente rejeita-a (Ladmiral & Lipianski, 1989).

Este processo de categorização e selecção do diferente gera formas diversas de etnocentrismo, activas ou passivas, positivas ou negativas. As mais comuns, do tipo passivo, surgem a partir da necessidade e/ou tendência que o pensamento humano tem de esquematizar e racionalizar o meio ambiente; fá-lo de forma a facilitar o seu reconhecimento no interior da diversidade e mudança que caracterizam esse ambiente. Esta tendência resulta numa interiorização de formas elementares de representação social que são conhecidas por estereótipos. Quando estas racionalizações simplistas que são os

estereótipos se aglutinam em volta de ideias desvalorizativas do Outro, surge uma forte possibilidade de existirem atitudes negativas activas como o racismo, a xenofobia ou outros sinais de rejeição e desprezo pelo Outro.

No entanto, o etnocentrismo pode ser igualmente revestido de uma tonalidade positiva face ao diferente, que se caracteriza pela atracção ao Outro enquanto algo original, idealizado, até, por vezes, mítico. Esta atitude configura o fenómeno do exotismo que está presente em algumas manifestações da sociedade actual, das quais o turismo pode constituir um dos melhores exemplos. Do ponto de vista da comunicação intercultural trata-se de uma ilusão pois a cultura permanece exterior ao sujeito; aquilo que o turista traz da civilização ancestral ou da paisagem não pervertida pelo homem que ele visitou, não vai além de um conhecimento sem contacto.

A comunicação intercultural, não só implica o contacto efectivo como também um movimento de descentração que deriva da necessidade de reconhecer o Outro simultaneamente como diferente e como semelhante. Este duplo movimento que confere o tal carácter paradoxal desta comunicação constitui-se na grande fronteira que o ser humano naturalmente etnocêntrico tem de ultrapassar para concretizar.

Reconhecer o Outro como diferente é aceitar relativizar o nosso sistema de valores; é admitir que existem outras motivações, referências, hábitos; é evitar interpretar o comportamento do estranho na nossa própria linguagem para tentar compreender a significação que ele reveste em si próprio. Este movimento de descentração obriga a uma tomada de consciência da própria identidade: tal como mostrou a Psicologia é a partir da nossa subjectividade que podemos conhecer a alteridade. Por sua vez, reconhecer o

Outro como simultaneamente semelhante é admitir que a diferença não exclui a semelhança, que ele faz parte da mesma humanidade que nós. Trata-se de ultrapassar o tal estado de exotismo onde a alteridade é valorizada como um mero objecto de curiosidade, deslocando o Outro de um estatuto de objecto para o reencontrar como sujeito.

A partir destas considerações podemos concluir que a comunicação, no sentido em que implica uma troca, uma relação com outrém, está sempre impregnada por uma dimensão identitária cujos polos são a identificação total onde o Outro é o alter-ego, o duplo, e a alteridade radical onde ele se constitui num adversário que passa rapidamente a inimigo a rejeitar ou abater - da comunhão ao conflito tudo é possível dependendo do grau de familiaridade reconhecido. Isto significa que a identidade pode cumprir uma função de comunicação, na medida em que ao identificar os interlocutores reduz a angústia pelo desconhecido permitindo a harmonização de expectativas e comportamentos; mas, ela pode igualmente cumprir uma função de barreira na medida em que é preciso ultrapassar a fronteira do pré-estabelecido, do banal para que haja uma verdadeira implicação dos interlocutores.

Este aspecto pode ser particularmente importante nas relações entre os grupos que, interagindo muitas vezes a partir da sua identidade social ou nacional com o objectivo de afirmar ou reforçar no universo das relações de poder, se inscrevem preferencialmente em situações de confronto onde os outros grupos são tidos como um perigo potencial. Neste sentido, a multiculturalidade pode-se constituir, num primeiro momento, como um estímulo ao encontro e ao enriquecimento, mas depressa se torna num muro à

comunicação autêntica. A comunicação intercultural está permanentemente carregada de uma conflitualidade cultural latente que pode ser perigosa na medida em que pode reforçar os mecanismos de rejeição do Outro como partes essenciais de uma identidade que se sente ameaçada. Esta problemática deve suscitar a atenção da escola pois a intencionalidade da mudança subjacente à educação deve projectar a construção de um indivíduo capaz de organizar uma coerência e de se situar face ao Outro nesta sociedade multicultural.

#### 1.2.4 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Já aqui ficou explícito que o mapa da sociedade actual sofreu uma mudança considerável no sentido da pluralidade. Mas é preciso perceber que esta pluralidade já se encontra muito para além de uma mera multiplicidade de culturas; de facto, ela configura-se como uma pluralidade interactiva, simbiótica, que impõe ao indivíduo novas estratégias de adaptação.

E qual é a resposta da sociedade a esta nova realidade? Aquilo que podemos constatar é que a coexistência de modelos por vezes contraditórios ou até mesmo incompatíveis potencia os conflitos e as fontes de incompreensão e acentua os sentimentos de instabilidade e insegurança. Por outro lado a rapidez das mutações sociais, tecnológicas, económicas e políticas, fragmenta os princípios de uma socialização e enculturação duráveis e estáveis. Como diz Abdallah-Pratceille (1991) a dinâmica aculturativa desvia o processo normal de evolução e de adaptação do sujeito colocando-o “num verdadeiro turbilhão de pertenças grupais conjuntas e/ou sucessivas que se juntam ao jogo de papéis e estatutos, eles próprios portadores de codificações culturais precisas. Assegurar um

equilíbrio entre as diferentes segmentações do Eu pessoal e social representa uma aposta tão difícil como a necessidade de renovar essa operação sem cessar face à mudança das condições objectivas.” (in Camilleri e Cohen-Emerique, 1991, p 229).

Esta realidade tem organizado um conjunto de problemas educativos face à caducidade e inadequação do velho sistema monolítico e homogéneo que tem suportado a escola nos últimos tempos. Estará a solução na multiplicação dos quadros de referências da escola? Não nos parece pois isso nada vai fazer senão gerar uma série de interpretações erróneas que se irão constituir em veículos de manutenção da hierarquização social pré-existente. É preciso criar uma oportunidade real do indivíduo poder escolher e regular o seu percurso social e pessoal - este deverá ser o grande objectivo de uma educação moderna, uma educação de cariz intercultural.

Assim, ela deve ser, marcadamente, uma educação relacional que afirme a oportunidade das crianças e dos jovens se situarem face ao Outro em cada instante, de diversificarem as suas referências. Trata-se de uma nova possibilidade de gestão identitária que emerge na medida em que o prolongamento da escolaridade básica passa a incluir o período de formação das identidades culturais. Para tal, é fundamental aprender a comunicar, a mudar e a negociar papéis e representações, a salvaguardar uma coerência e uma identidade pessoal para além das mutações, do polimorfismo social e cultural.

Este empreendimento deve ser extensível a todos os indivíduos, pelo que não estamos a falar de uma pedagogia especial direccionada para um público específico. Trata-se, como

refere Abdallah-Pratceille (1991), de “abordar os problemas educativos e pedagógicos a partir de um ponto de vista que integre as mutações actuais tais como as vamos definir:

- multiplicação de alternativas e compreensão das alternativas culturais,
- gestão das pertenças multicategoriais,
- dinâmica de mudança e função da marginalidade como factor de inovação.

De facto, é socializar na pluralidade e educar para o futuro”. (in Camilleri e Cohen-Emerique, 1991, p 229-230).

Estamos ao nível da definição de uma filosofia educativa com objectivos bastante complexos, perante uma sociedade igualmente marcada por grandiosos níveis de complexidade e onde os focos de intolerância são cada vez maiores. Por isso mesmo, a educação intercultural é percebida, frequentemente, como uma mera tentativa de resposta a estes problemas, o que conduz à sua apresentação como um modelo de finalidade social e política. Contudo, ela deve ir além disso, não se constituindo como uma nova doutrina ou disciplina, mas sim enquanto um autêntico princípio de reconhecimento de culturas. Este desiderato implica um duplo objectivo: a compreensão do dinamismo de cada cultura em si mesma e a revalorização das culturas minoritárias face à cultura dominante. Isso requer uma redefinição dos critérios de avaliação no sentido de que estes possam incluir os comportamentos, as relações sociais, os valores culturais, etc.

A valorização das diversas expressões culturais implica ainda a necessidade de que a aculturação seja biunívoca, isto é, que suscite a mudança e a adaptação tanto nas culturas autóctenes como nas culturas “estrangeiras”. No plano educativo este aspecto é particularmente importante para que se ultrapasse aquilo que são as habituais

consequências da relação entre a cultura veiculada pela escola e as culturas dos diversos grupos sociais. Com os grupos majoritários, pertencentes à cultura dominante, essa relação apresenta habitualmente um registo de similitude cuja consequência principal é o reforço dos pressupostos monoculturais, dos estereótipos. Isso conduz à manutenção de ideias desvalorizativas sobre as minorias e à dificuldade no relacionamento com elas, uma vez que os grupos majoritários não entendem o benefício da sua participação na vida escolar e social. Os grupos minoritários sentem particularmente a relação de culturas como um confronto de competências que ao acentuar a vivência de desigualdade provoca sentimentos de insucesso, frustração, abandono que mais não fazem do que acentuar as dificuldades de integração.

Estes aspectos suscitam uma outra dimensão da educação intercultural que, além de uma forma de desenvolvimento cultural, deve configurar um princípio de afirmação da “igualdade de oportunidades”, objectivo difícil de alcançar e que requer um esforço de mudança notável. Mas concretamente, como nos podemos aproximar desta realidade?

Esta perspectiva exige uma reforma educativa profunda que podemos situar a três níveis:

**1) Na Filosofia e na Gestão Escolar** - a escola precisa de romper com a ideologia monolítica que a tem caracterizado e que, no essencial, se limita a promover a conformidade das cognições, dos valores, das atitudes - a diferença é normalmente penalizada com a selecção e/ou exclusão escolar que mais tarde se reverte em exclusão social. A nova ideologia educativa deve assentar na integração da diversidade como expressão natural do social, promovendo a ligação da escola ao meio envolvente com o objectivo de se constituir numa fonte de desenvolvimento local. Para que isto seja

exequível, terão que ser dados passos fundamentais no sentido de uma maior autonomização da gestão escolar. É fundamental que a escola em conjunto com a comunidade onde está inserida, tenham a possibilidade e simultaneamente a responsabilidade de poder definir os objectivos e os *curricula* mais adequados ao seu contexto, isto é, de construir o seu próprio projecto educativo.

**2) Na Organização Curricular** - a educação intercultural, contrariamente ao que tem sido feito em alguns locais, deve ir além de uma estratégia meramente inclusiva, caracterizada pela celebração de festividades ou datas comemorativas dos grupos minoritários ou pela simples integração nos *curricula* de temas ou referências das culturas desses grupos. É preciso alterar a estrutura curricular nos seus pressupostos fundamentais, de forma a que as questões possam ser compreendidas a partir de diferentes perspectivas - os alunos têm de compreender que o conhecimento não constitui uma verdade insofismável, absoluta, mas antes um processo de construção social que está constantemente em mudança.

Este novo posicionamento educativo remete para o ensino de novas competências que visam capacitar o indivíduo para produzir os comportamentos, representações e papéis exigidos pelas novas condições sociais. “As características comportamentais exigidas, e já hoje devidamente sistematizadas, são descritas em termos de autonomia, adaptabilidade, flexibilidade e sentido de responsabilidade de iniciativa e de previsão. Para tal é necessário desenvolver nos indivíduos capacidades de comunicação, competências linguísticas, de análise e de resolução de problemas; é preciso igualmente

desenvolver as capacidades de juízo crítico e de independência de raciocínio.” (Machado, 1993, p 352).

Mas para que a ruptura com a pedagogia tradicional seja evidente é preciso ainda que estas competências sociocognitivas sejam inscritas numa matriz atitudinal e num quadro de valores que reforce o sentimento de segurança da identidade e simultaneamente a capacidade de afirmação no plano social e pessoal. A educação tem necessariamente de gerar mudanças cognitivas, mas também o deve fazer ao nível das atitudes e dos valores. A solidariedade, a tolerância, a cidadania, a justiça, etc., devem constituir um quadro formativo desta nova identidade. Todavia, até porque o ensino destes valores não se pode fazer somente com base em livros ou comunicações expositivas, é preciso acompanhar estes pressupostos com alterações ao nível das estratégias e das metodologias pedagógicas. De uma forma muito breve gostaríamos de referir a necessidade de introduzir estratégias de aprendizagem cooperativa, de simulação e dramatização de papéis, indispensáveis à construção do conhecimento enquanto processo social, sujeito a diferentes perspectivas, à integração da alteridade como uma entidade que tem de ser respeitada, à capacidade de resolver os conflitos e os obstáculos aceitando a incerteza e a angústia sem haver a necessidade de recorrer a formas de agressão, etc.

As estratégias devem considerar as condições sociais e culturais em que os alunos vivem pelo que devem procurar o envolvimento dos pais e da comunidade na educação. Mas é fundamental que esta integração esteja englobada na tal igualdade de oportunidades. De outra forma, existe um risco potencial de que a abertura ao meio venha a reforçar a

selecção escolar - acentuando a ligação com as famílias que com ela têm afinidade cultural e/ou enveredando por uma linha de animação sociocultural que perde de vista os objectivos de ensino/aprendizagem.

Por último, uma palavra para a avaliação pedagógica, que deve obedecer a este pressuposto de socialização da educação pelo que deve haver uma preocupação com os processos de construção do conhecimento e não só com os produtos, enquadrando-os numa pretensão educativa que inclui uma tríade de aspectos: cognitivos, socio-afectivos e comportamentais.

**3) Na Formação de Professores** - trata-se de um aspecto essencial face ao papel central que os professores desempenham no sistema educativo. Sem uma mudança radical do papel do professor dar-se-á um esvaziamento dos pressupostos da educação intercultural, como aliás de quaisquer outros.

A formação dos professores deve cuidar essencialmente da garantia de uma maior segurança pessoal através do fornecimento de mecanismos de compreensão dos fenómenos que influenciam o processo educativo como a formação de estereótipos, a comunicação de expectativas, a gestão da sala de aula, a postura do professor e o tipo de interacção que tem com os alunos, etc. Ela deve ainda proporcionar o conhecimento de novas metodologias pedagógicas que facilitem a capacidade de desenvolver as relações horizontais na sala de aula, de permitir à criança a relação entre as aprendizagens e o seu meio ambiente, etc. Enfim, ela deve possibilitar que o acto educativo se torne num lugar e numa forma de comunicação onde os factos e os fenómenos sobre os quais se

trabalham não são meras unidades abstractas; ao contrário, eles estão ancorados ao quotidiano dos alunos, permitindo a integração do provável como forma válida de conhecimento. Os professores têm de perceber definitivamente que a escola não se deve fechar numa espécie de vácuo teórico em nome de uma suposta neutralidade, de um não alinhamento.

É neste contexto que surgem as concepções de Díaz-Aguado (1993b), cujo modelo sobre a relação entre a desvantagem social e a escola, inspirou este trabalho. Passaremos então a defini-lo naquilo que são as suas ideias essenciais.

#### 1.2.5 A ADAPTAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS CULTURAIS HETEROGÊNEOS

A preocupação com as dificuldades de adaptação escolar evidenciadas pelas crianças provenientes de grupos étnicos minoritários, constitui o contexto essencial no qual Díaz-Aguado (1993b) desenvolveu um modelo explicativo **da relação entre a desvantagem sociocultural e a escola**. A necessidade de construir tal modelo, suporte teórico fundamental do nosso trabalho, surgiu a partir das evidências trazidas pelos resultados das suas anteriores investigações. Nestas, a autora desenhou um programa de intervenção com vista à melhoria das estratégias de interação com os pares, por ela considerado como o contexto principal para o desenvolvimento de competências sociais necessárias para uma boa adaptação na vida adulta. A rejeição por parte dos companheiros constitui um dos melhores preditores de problemas graves de adaptação socio-afectiva em idades posteriores (inadaptação escolar, abandono da escola, toxicod dependência, necessidade de ajuda psiquiátrica na vida adulta, etc.). Os resultados

obtidos, ainda que globalmente positivos (os programas mostraram-se eficazes para eliminar a rejeição em 75% dos casos), tornaram evidentes a existência de dificuldades nas crianças pertencentes a minorias étnicas. “Nestes casos a rejeição pelos companheiros não parece dever-se somente à falta de estratégias adequadas de interacção com os iguais mas fundamentalmente à existência de complexos preconceitos e dificuldades graves de adaptação ao sistema escolar a todos os níveis que se reflectem na ausência quase total de êxito académico” (Díaz-Aguado, 1993b, p 12).

A partir desta constatação, a autora definiu um conjunto de interrogações que deveriam formatar a orientação do modelo explicativo da relação entre a desvantagem sociocultural e a escola. Essas interrogações podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- analisar a relação entre a desvantagem sociocultural e a situação escolar das minorias étnicas;
- analisar o papel da escola na igualdade de oportunidades;
- analisar as condições que conduzem à discriminação e activam os preconceitos étnicos;
- analisar o papel da interacção entre os pares no desenvolvimento e na adaptação escolar.

Esta conjuntura reflexiva permitiu alinhar os tais pressupostos fundamentais que sustentam o modelo explicativo desenvolvido pela autora:

A) A pertença a minorias étnicas só produz um agravamento da situação de desvantagem de alguns alunos quando a ele se acrescentam as dificuldades socio-económicas

compartilhadas com outros grupos e a marginalização, produzida pela escola, dos seus valores culturais e históricos.

As Ciências Sociais e Humanas que fizeram estudos sobre a Educação têm mostrado que a escola foi construída para uma população padrão, pelo que todos aqueles que não configuram este estereótipo, naturalmente emoldurado pelos valores sociais dominantes, têm geralmente dificuldades de adaptação às exigências por ela veiculadas. Desta forma, a falta de reconhecimento das referências com que a criança se identifica pode conduzir a uma auto-desvalorização do seu grupo e por consequência de si própria e a uma profunda rejeição do sistema escolar.

B) O ensino obrigatório para todos não é condição suficiente para garantir a igualdade de oportunidades. Isto torna-se realidade face à existência de processos complexos e subtis de discriminação educativa. Estes processos situam-se nos vários níveis em que as crianças mantêm interacção com o sistema escolar: com os valores institucionais, com as matérias curriculares, com os professores e com os colegas.

A discriminação provocada pelos valores promovidos pela instituição Escola terá ficado patente no que dissemos no ponto referente à educação multicultural. Quanto às desigualdades subjacentes à relação com as matérias curriculares gostaríamos, para além da questão cognitiva focada pela autora, de destacar um aspecto que é particularmente importante no contexto português: o problema da Língua que não está contido no trabalho da autora uma vez que não se colocava nos grupos minoritários (ciganos) que fizeram parte do seu estudo; muitos dos alunos provenientes dos grupos minoritários têm

dificuldades na compreensão e expressão da Língua Portuguesa. Para além dos problemas de comunicação, com óbvia interferência negativa no rendimento escolar, esta questão constitui um aspecto delicado face ao papel que a Língua detém na afirmação das identidades individuais e colectivas. A ignorância que a escola vota ao seu código linguístico constitui para muitas crianças uma condição de desvalorização que agrava a desvantagem objectiva de não dominar o código que a escola privilegia.

**O Problema Cognitivo** - A desvantagem antes referida, concretizada pelas dificuldades de compreensão dos enunciados orais e escritos (sobretudo estes tão utilizados pela escola), é exponenciada pela incapacidade de muitas destas crianças acompanharem a linguagem formal que é privilegiada no sistema escolar. A passagem de um contexto de aprendizagem directo e essencialmente afectivo (o contexto familiar) para um contexto (escolar), que promove a separação das experiências do quotidiano das aprendizagens nele promovidas, traduz-se para algumas crianças numa situação de conflito ou até mesmo de ruptura perante as suas reais competências cognitivas.

Para além das diferenças individuais subjacentes ao desenvolvimento ficam aqui em causa as discrepâncias entre os códigos culturais dos grupos minoritários e aqueles que são utilizados pela escola. O ensino deve permitir que a criança transfira as habilidades e os conhecimentos que já possui. A possibilidade de proceder à reestruturação das aprendizagens aplicando-as em contextos diversos daqueles onde foram interiorizadas é uma condição essencial do desenvolvimento cognitivo.

Assim, é preciso considerar a natureza das interações entre os vários actores, tempos e espaços de aprendizagem. Esta ideia, desenvolvida pela Psicologia Ecológica pode ser concretizada pelo facto de que a actividade cognitiva do aluno:

“não se orienta apenas para os objectos - linguísticos, científicos, lógico-matemáticos - ou para as tarefas a efectuar; Ela aplica-se também aos intervenientes e contextos socio-pedagógicos. A aquisição de um saber escolar emerge de um duplo processo por parte do aluno: dominar as tarefas cada vez mais complexas e simultaneamente compreender a situação de ensino, pôr em relação, em sintonia, os diferentes adultos formadores. É a qualidade de ligação entre estes dois processos que determina a qualidade da aprendizagem.” (Chauveau e Rogovas-Chauveau, 1992, p 60).

Esta convivência entre os vários intervenientes (criança, escola, família) da situação de ensino/aprendizagem estende-se aos conteúdos e aos materiais utilizados. A habitual ignorância a que neles são votadas as referências e as experiências quotidianas das populações minoritárias, constitui mais um factor de desvantagem que, para além das dificuldades cognitivas que suscita, constitui-se num factor de alienação e/ou de desvalorização destas crianças no interior do sistema escolar. Esta profunda dicotomia que a escola promove entre a sua realidade (ligada à cultura dominante) e a realidade destas crianças (ligada à sua própria cultura) provoca, por vezes, uma situação de ambivalência que no limite as obriga a optar entre o êxito escolar (com o significado de desprezo pelas suas origens) e o insucesso (com o significado de resistência à injustiça).

A relação com o professor despoleta algumas situações que podem gerar discriminações e que têm sido amplamente estudadas. Destacáramos aqui duas questões que integram a psicossociologia da sala de aula:

**O Currículo Oculto** - este fenómeno remete para a definição que a escola faz do papel do aluno o que para alguns deles não é totalmente conhecida. Esta representação, mais ou menos interiorizada pelos professores, constitui uma base essencial do processo de adaptação dos alunos à escola e conseqüentemente da obtenção de êxito escolar; se o aluno ou a sua família desconhecem aquilo que dele se espera, as suas possibilidades de obter sucesso diminuem. Tudo isto acontece porque muitas das regras e exigências relativas aos alunos são transmitidas através de mensagens implícitas que se apoiam num código que alguns alunos não dominam, particularmente aqueles que vivem em situação de desvantagem sociocultural. Esta realidade constitui uma fonte de desigualdade que agrava aquela que os alunos já traziam quando entraram na escola.

**A Auto-realização de Profecias** - Este fenómeno designa por excelência a situação em que crenças inicialmente falsas dão lugar a uma realidade concreta. Rosenthal (1968) terá sido o primeiro autor a interessar-se seriamente por este fenómeno desenvolvendo uma série de estudos que ficaram conhecidos pelo “efeito de pigmalião”. Esta designação decorre do célebre mito grego sobre o escultor que se apaixonou por uma das suas estátuas, *Galatea*, tratando-a como se ela estivesse viva o que acabou por acontecer. Rosenthal & Jacobson (1968) mostraram através das suas experiências que as expectativas induzidas em professores (a situação experimental constava da transmissão de informações que não eram verdadeiras) se tornavam realidade. As conclusões destes estudos foram sujeitas a imensas críticas que particularmente visavam a falta de explicação de como este fenómeno se processava pois os autores apenas confirmavam as suas hipóteses.

Brophy & Good (1974), dois psicólogos americanos que têm estudado afincadamente os processos interactivos na sala de aula, procuraram desfazer esta ambiguidade. Assim, haveria que distinguir entre o processo normal de formação de expectativas, que deriva da observação da conduta do aluno e da informação veiculada por fontes indirectas (resultados anteriores, comentários de outros professores, etc), e a auto-realização de profecias, que é despoletada a partir de crenças falsas que persistem apesar das evidências contrárias acabando por se tornarem verdadeiras.

No processo normal, as expectativas são consequência do rendimento escolar do aluno, e por isso vão mudando de acordo com a flutuação deste (isto é o que sucede na maioria das situações educativas); trata-se de um processo com valor adaptativo que é importante na implementação de um ensino eficaz. Na auto-realização de profecias, contrariamente, o rendimento pode ser a consequência das expectativas que o professor tem. O problema acontece quando estas expectativas negativas “imutáveis” (incapazes de ultrapassar as primeiras impressões) vão sendo interiorizadas pelo aluno, levando-o à construção de uma auto-percepção negativa que naturalmente tem repercussões no seu rendimento escolar o que por sua vez vai cristalizar ainda mais as expectativas do professor - uma espécie de ciclo vicioso.

Entre as características dos alunos que mais influenciam a formação de expectativas pelos professores situam-se a classe social (Becker, 1969) e o grupo étnico de pertença - os estudos de Leacock (1969) “descobriram um padrão bastante sistemático de atitudes e expectativas negativas em relação aos negros da classe social baixa, oriundos do getto (...) Além disso as expectativas dos professores iam declinando conforme os alunos se

iam mantendo na escola” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p 370). Estes dois factores, classe social e grupo étnico de pertença, conduzem à formação de expectativas que são verdadeiros estereótipos sociais, i.e., têm como objecto o grupo e não o indivíduo. Estas expectativas sobre o grupo impedem, muitas vezes, a formação de expectativas específicas (Baron & Tom, 1985). Desta forma as diferenças entre os grupos sociais são perpetuados na sala de aula.

Este tratamento diferencial, por parte dos professores, traduz-se não só pela desigualdade no número de interacções que mantinham com os alunos - aspecto quantitativo - como também, pela dificuldade das perguntas colocadas (Brophy & Good, 1970) e ainda pela frequência e forma como expressavam o elogio e a crítica (Brophy, 1985) - aspectos qualitativos. Alguns estudos mostraram que normalmente os elogios eram dirigidos ao rendimento e ao esforço dos alunos enquanto as críticas visavam o comportamento disruptivo.

Cooper (1977) e Díaz-Aguado (1983), verificaram que as expectativas negativas sobre determinados alunos parecem cumprir-se face às críticas emitidas pelo professor quando eles tentam manter interacções, tendo constatado que o efeito desta crítica estaria destinado a aumentar o controlo do professor sobre esses alunos. O principal efeito disto é que os alunos ao perceberem que o feedback não tem relação com o seu rendimento, diminuem a motivação e conseqüentemente o número de interacções com o professor. Estes estudos parecem ir ao encontro do postulado de Jackson (1968), “a expectativa que o professor tem do aluno depende em grande medida da expectativa que tem da sua própria capacidade em controlá-lo. Os professores somente identificam como alunos

incapazes de aprender, aqueles que eles não conseguem ensinar” (Díaz-Aguado, 1993b, p 65).

A interacção entre os pares, no caso de contextos étnicamente heterogéneos, tem particular influência na criação de desigualdades, a vários níveis, entre as crianças pertencentes aos grupos maioritários e minoritários: na motivação escolar, na possibilidade de serem aceites pelos colegas e pelo sistema escolar, etc. Esta problemática, que constitui o quarto e último nível de discriminação educativa que havíamos referenciado, será tratado adiante de forma mais desenvolvida uma vez que constitui um aspecto central deste trabalho.

C) A integração escolar das minorias étnicas constitui não só uma condição necessária à sua integração social, como também uma excelente oportunidade de promover uma educação (multicultural) que enriqueça todos os alunos no desenvolvimento da tolerância à diversidade. Este aspecto deve constituir um objectivo educativo fundamental face às mudanças sociais que caracterizam a nossa sociedade (este aspecto já foi suficientemente explicitado noutros pontos deste trabalho).

Estes três postulados orientaram a construção dos procedimentos de intervenção desenhados pela autora, uma vez que eles se situavam numa linha de investigação-acção. Os procedimentos experimentais tinham como objectivos fundamentais a transformação qualitativa da situação escolar dos alunos, particularmente daqueles que pertenciam aos grupos minoritários, que neste caso eram de etnia cigana, procurando reduzir a

inadaptação nos vários níveis em que foi focada e simultaneamente desenvolver uma educação com base na tolerância à diversidade.

O nosso estudo, assumindo um carácter descritivo e exploratório, apenas abordará alguns dos aspectos aqui focados, que iremos destacar nos próximos pontos deste trabalho. No essencial eles referem-se à problemática da etnicidade relativamente à formação da identidade e das atitudes interétnicas e à relação entre a desvantagem sociocultural e o sistema escolar abordada a partir de dois pontos de vista: o da construção de uma atitude psicológica mais ou menos favorável à adaptação escolar e o da integração no grupo de pares.

### **1.3 A ETNICIDADE E A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA**

O objectivo deste capítulo reside na explicitação dos processos que assistem o indivíduo na formação de uma identidade étnica, e da forma como a partir deles, ele desenvolve determinadas atitudes face ao seu e aos outros grupos. Nele, tentou-se ainda mostrar como essas atitudes têm orientações e significados diferentes consoante são praticadas por grupos maioritários ou minoritários relativamente ao contexto social onde estão inseridas e as repercussões que esses significados têm no desenvolvimento da identidade dos seus membros. Finalmente, foi tratada de forma mais específica a questão do preconceito enquanto expressão atitudinal capaz de interferir negativamente no desenvolvimento dos indivíduos que por ele são visados.

O problema das atitudes étnicas ganha particular significado no contexto das relações sociais uma vez que este se constitui na “arena” onde se mobilizam as forças e fraquezas de cada um dos grupos face às estruturas sociais, políticas e económicas. É neste quadro

que podemos falar do papel do estatuto, do poder e do prestígio de um grupo que são componentes importantes da identidade grupal. A existência de diferenças nestas dimensões traduz-se normalmente por desvantagens socioculturais e económicas que têm uma influência negativa no desenvolvimento psicológico dos indivíduos que pertencem a esse grupo. Este tipo de desvantagem desde há muito tempo que surge ligada a determinados grupos sociais, habitualmente designados por minorias étnicas e/ou raciais. Tal afirmação remete para a necessidade de definirmos alguns conceitos: grupos raciais, grupos étnicos, etnicidade e finalmente grupos étnicos minoritários.

A significação dos termos raça e etnia tem variado substancialmente ao longo dos tempos, das situações e ainda dos seus utilizadores. Após a segunda guerra mundial, as Nações Unidas preocupadas com as consequências políticas resultantes da má utilização do conceito de raça pediram aos biólogos que lhe dessem um significado científico exacto. Estes especialistas “concluíram que a espécie humana tinha uma única origem e que as chamadas raças da humanidade eram estatisticamente grupos distinguíveis.” (Rex, 1988, p 38). Aquilo que seria possível fazer era classificar os seres humanos em termos de predominância de certos indícios, por exemplo a cor da pele ou o tipo de cabelo, desde que se reconhecesse que mesmo para essas características existe uma considerável amplitude e coincidência estatísticas.

Para Hernaux (1965), não só é inexistente alguma associação evidente entre as características físicas e as características mentais destas pessoas, como não se pode considerar que a raça é relevante para a distribuição diferencial entre os homens. Contudo, se a raça não pode ser vista como fonte ou causa da acção ela pode muito bem

ser objecto da orientação da acção. De facto, a partir da valorização de características semelhantes às suas, os indivíduos podem desenvolver acções que os levem a partilhar, para além dos aspectos físicos, padrões de natureza cultural; simultaneamente aqueles que não partilham esses aspectos podem classificá-los como uma categoria ou um grupo (in Rex, 1989).

Quanto aos grupos étnicos pode-se dizer que:

“a ligação étnica, sendo diferente da racial, aparece de maneiras diferentes. Primeiro, as formas de comportamento culturalmente moldadas, através das quais os indivíduos satisfazem as suas necessidades, levam-nos a relações mais íntimas com algumas pessoas do que com outras, pelo que se consideram como parte de uma estreita rede (...) Em segundo lugar, os indivíduos podem ser atraídos para outros pelo princípio de “consciência de espécie” actuando através de características culturais e físicas. Em terceiro lugar, pode acontecer que a semelhança de comportamento cultural seja tomada como sinal de parentesco biológico, e não é de admirar que aqueles que compartilham a mesma cultura pretendem ter uma ascendência comum.” (Rex, 1989, p 33).

Daqui podemos concluir que o que está essencialmente em causa são aspectos de natureza cultural. Dessa forma teremos de rejeitar definições como a de Shibutani & Kwan (1965) que consideravam a ancestralidade como o factor responsável pela etnicidade de um grupo. De facto, a etnicidade reenvia para além da raça, da ancestralidade e até mesmo da nacionalidade. Ela padroniza as nossas formas de pensar, sentir e comportar. Como propuseram Barth (1969) e Ogbu (1981) “a etnicidade inclui padrões grupais de valores, de costumes sociais, de percepções, de papéis comportamentais, de costumes de linguagem e regras de interacção social partilhadas pelos membros de um grupo.” (citados por Rotheram e Phinney, 1987, p 11).

Todos estes elementos de natureza sociocultural podem ter uma representação e um valor diferentes consoante o contexto mais largo, onde os grupos que os adoptam, estão inseridos; isto quer dizer que eles podem estar mais ou menos de acordo com os sistemas dominantes o que lhes vai determinar diferentes estatutos sociais, os quais estão habitualmente coligados com um determinado posicionamento nas relações de poder e no nível de oportunidades económicas de que esses grupos disfrutam.

Desta forma qualquer um dos critérios referidos, sociais, económicos, culturais, etc, pode servir para definir um grupo minoritário. Sobre esta questão parece-nos importante destacar o pensamento de Tajfel (1981) quando ele considera que o mais importante é perceber quais são os efeitos psicológicos que afectam as pessoas que integram os grupos minoritários. Neste âmbito ele formulou duas interrogações fundamentais: “elas sentem-se ou não membros de um grupo social específico, que, segundo elas, é inteiramente distinto de outros grupos da mesma natureza? e quais são os efeitos desses “sentimentos” (de pertença ou não pertença) sobre o seu comportamento social?” (Tajfel, p 351).

Para que exista uma minoria enquanto categoria social distinta é preciso, na sua perspectiva, que se desenvolva uma consciência comum à maioria dos seus membros de que possuem determinadas características que os distinguem dos outros grupos sociais. Essa consciência só se desenvolve quando a inclusão naquela categoria social, feita pelos próprios ou pelos outros, activa a percepção de determinadas consequências sociais, nomeadamente a expressão de atitudes negativas e discriminatórias, baseadas em critérios de pertença.

Mas aquilo que nos interessa verdadeiramente neste estudo são os grupos minoritários de natureza étnica pelo que devemos destacar, de acordo com o que foi já exposto, os aspectos de natureza cultural. Morris (1968) definiu os grupos étnicos como “uma categoria que se distingue da população geral de uma sociedade pelo facto de ter uma cultura que é normalmente diferente.” (citado por Tajfel, 1981, p 353).

E como é que estes aspectos se colocam nas crianças? O que tem sido evidenciado pela investigação é que ao longo do seu crescimento o seu mundo alarga-se e os factores sociais e culturais passam a jogar um papel mais importante na socialização étnica. Isto é particularmente intenso nos grupos minoritários cujas crianças começam cedo a incrementar uma consciência do baixo estatuto e da falta de poder e recursos económicos que caracterizam a situação do seu grupo na sociedade. Em função desta conjuntura colocam-se algumas questões importantes que sintetizamos em seguida: como é que o estatuto étnico minoritário afecta o desenvolvimento das crianças? como é que elas lidam com a discriminação e o menosprezo da sua cultura pela maioria? como é que lidam com a exigência simultânea de serem membros de um grupo minoritário e também de uma sociedade ampla cujas normas prevalecem muitas vezes sobre as do seu grupo? E como é que tudo isto influencia a sua vida educativa, o seu rendimento escolar? Estas questões serão abordadas com alguma profundidade nos próximos dois capítulos deste trabalho.

Em jeito de resumo, podemos dizer que os processos pelos quais as crianças adquirem este conjunto de padrões que integram a etnicidade, tal como ela foi aqui definida, designam-se globalmente por socialização étnica. Esta dimensão, decisiva na forma como

a pertença a um grupo étnico afecta o desenvolvimento infantil, tem vindo a ser estudada com um interesse progressivo. Contudo, não existe uma grande concordância nas perspectivas que têm suportado a investigação nesta área. Além disso, os diversos estudos têm-se ficado apenas pelo tratamento de alguns dos aspectos que lhe estão subjacentes. De acordo com Rotheram & Phinney (1987) podemos constatar a existência de seis pontos onde se verificam divergências na investigação da socialização étnica:

**1) No Nível de Análise** - a criança no seu processo de socialização é afectada pela família, pela comunidade e ainda pela cultura. Geralmente os estudos orientam-se para um destes níveis de acordo com a formação académica dos investigadores: os psicólogos desenvolvimentais situam o foco de interesse no indivíduo e na família, os psicólogos sociais e os sociólogos privilegiam os grupos sociais e as comunidades e os antropólogos analisam os grandes grupos culturais. Para uma melhor compreensão deste assunto é absolutamente necessário perceber as influências interactivas entre estes diferentes níveis.

**2) No Ponto de Vista** - nem sempre a perspectiva da criança sobre a etnicidade coincide com a dos investigadores; da mesma forma essa perspectiva pode variar através das regiões ou grupos. Esta realidade faz levantar uma interrogação sobre os melhores critérios a adoptar na investigação destas questões.

**3) Nos Pressupostos sobre a Mudança** - as mudanças na identidade étnica da criança ocorrem em razão de aspectos desenvolvimentalistas, mas também da variação do meio sociocultural, dos grupos de coorte, das gerações (nalguns casos como o dos imigrantes), e ainda pelo que resulta da interacção entre todos estes aspectos. A maioria

dos estudos apenas considera algumas destas causas responsáveis pela mudança identitária: os psicólogos desenvolvimentais cognitivistas começaram por acentuar a importância das mudanças cognitivas para actualmente enfatizarem a natureza interactiva das experiências sociais e afectivas com as capacidades cognitivas; os psicólogos sociais têm-se debruçado sobre os processos de grupo; o efeito das mudanças socio-históricas quase não tem sido estudado.

**4) Na Metodologia** - têm sido usadas várias metodologias com uma abrangência que vai desde os métodos quantitativos às descrições etnográficas de comportamentos. Trata-se de um aspecto importante pois dele dependem em parte a validade e a qualidade das interpretações realizadas.

**5) Nos Grupos Actualmente Estudados** - as investigações iniciais sobre a socialização étnica limitaram-se a estudar os Brancos e os Negros. De forma progressiva elas foram-se estendendo a outros grupos étnicos o que trouxe uma consciência sobre as limitações das pesquisas centradas num ou dois grupos apenas. Um dos exemplos paradigmáticos desta limitação reside na constatação de que a idade a partir da qual as crianças se reconhecem como pertencentes a um grupo étnico varia entre os grupos.

**6) Nos objectivos de Pesquisa** - de uma forma geral eles procuram compreender o fenómeno em causa; contudo, têm sido frequentes as interpretações avaliativas dos dados quer por parte dos políticos, quer dos próprios investigadores, traduzidas na afirmação de que existiria uma “boa” maneira de desenvolver a identidade e as atitudes étnicas que obviamente era conforme aos sistemas vigentes.

Nesta área é difícil que não existam implicações avaliativas retiradas das evidências encontradas, nomeadamente por parte dos educadores pelo que nos parece fundamental que elas se preocupem com os indivíduos e as condições da sua socialização e não com a legitimação dos sistemas políticos, económicos e sociais, quaisquer que eles sejam. Neste sentido, Spencer (1984), Cross (1983), Aboud (1987) e Katz (1983), especialistas desta área de investigação, definiram de forma concordante que a identidade e as atitudes étnicas saudáveis seriam aquelas em que cada indivíduo se sente bem consigo mas também tem sentimentos positivos relativamente aos outros grupos (in Rotheram & Phinney, 1987).

### *1.3.1 A IDENTIDADE ÉTNICA*

Este conceito “refere-se ao sentido de pertença a um grupo étnico por parte de um indivíduo e à parte dos seus pensamentos, percepções, sentimentos e comportamentos que são derivados dessa pertença.” (Rotheram e Phinney, 1987, p 13). Aqui, estamos ao nível da aquisição individual dos padrões grupais em contraste com o conceito de etnicidade que, como vimos antes, define esses próprios padrões. Assim, a identidade étnica inclui um conjunto de quatro componentes que importa desde já distinguir:

**A) A Consciência Étnica** - este componente reenvia para o reconhecimento consciente de uma etnicidade nos indivíduos e grupos. Este conceito tem envolvido alguma controvérsia pois persiste, na comunidade científica, alguma crença de que a sua emergência conduz o indivíduo ao preconceito. De facto, o conhecimento da própria etnicidade pode eventualmente ser mais determinante para o preconceito: para as crianças terem acesso a este reconhecimento precisam de situar diferenças entre si e os

outros; ora, estes contrastes que no início são essencialmente perceptivos, podem provocar atitudes negativas face aos indivíduos tidos como diferentes. No entanto, Aboud (1988) considera que a consciência da própria etnicidade tanto pode suscitar avaliações positivas como negativas.

Daqui podemos concluir que este processo obriga ao conhecimento dos atributos, das características, da história, dos costumes e particularmente das diferenças entre os grupos; trata-se de um conhecimento que não é uniforme na medida em que depende entre outros aspectos das experiências vivenciadas, da exposição a novas informações e do desenvolvimento de novas competências cognitivas. Pode-se dizer que este componente constitui a base, o início do processo de auto-identificação.

**B) A Auto-identificação** - tem a ver com o reconhecimento, por parte do indivíduo, da sua pertença a um determinado grupo étnico pelo que é sustentado nos processos de etiquetagem. Este conceito pode ser definido com base em três fases evolutivas: a primeira tem a ver com os atributos críticos que definem um grupo étnico (por ex. o parentesco, a história nacional, a religião, a língua, a cor da pele). A segunda fase traduz-se pelo reconhecimento de que se é diferente, de certa maneira, dos membros de outros grupos étnicos. Este é o elemento que induz controvérsia mas a negação das diferenças que existem pode ser geradora de maiores problemas dos que decorrem da sua constatação e aceitação. A terceira fase remete para a constância da etnicidade, quer dizer para a sua permanência para além das mudanças no contexto e ao longo do tempo.

**C) As Atitudes Étnicas** - reflectem os sentimentos dos indivíduos sobre o seu e os outros grupos, i.e., representam uma forma característica de responder à etnicidade. A investigação existente nesta área tem-se sobretudo preocupado com a identificação e compreensão dos factores psicológicos e desenvolvimentais que contribuem para a orientação positiva ou negativa das atitudes interétnicas. Nesse sentido, ela tem destacado os dois aspectos que maior controvérsia têm causado na socialização étnica: a preferência das crianças pelo seu ou por outro grupo étnico e as atitudes negativas que elas têm relativamente aos elementos dos outros grupos, habitualmente designadas por preconceito.

Relativamente aos sentimentos face ao próprio grupo existe uma certa assimetria entre as crianças dos grupos maioritários, que massivamente preferem o seu grupo e as crianças dos grupos minoritários que mostram uma dispersão considerável nas suas preferências. Este fenómeno, foi designado por dissonância racial e é interpretado por alguns autores como uma identificação incorrecta. No ponto seguinte, dedicado às atitudes, iremos procurar demonstrar que esta questão deve ser examinada de forma cuidadosa e obriga à definição entre consciência, identificação e preferência étnicas.

Este tipo de preferência nos grupos minoritários pode reflectir a necessidade de adquirir competências biculturais - as crianças criadas numa sociedade pluralista podem de certa forma tornar-se bi ou multiculturais relativamente à aquisição de normas e atitudes. Não existe consenso entre os investigadores sobre a positividade ou negatividade do biculturalismo. Durante certo tempo vigorou a ideia de que ele representaria para as minorias, a aquisição de uma identidade difusa, marcada pela ansiedade e insegurança.

Actualmente prevalece uma ideia mais favorável suportada na evidência de que as experiências multiculturais permitem maior flexibilidade cognitiva e de representação dos papéis sociais o que se traduz por ganhos desenvolvimentais.

Quanto aos sentimentos sobre os outros grupos também existem divergências nas teorizações: para alguns autores, as atitudes formam-se nos primeiros anos e tendem a aumentar de intensidade no sentido da orientação que desde logo tomaram. No apoio destas ideias estão os psicanalistas que defendem a formação de um padrão atitudinal consistente a partir das experiências precoces da criança, especialmente as relações pais/filhos; para os psicólogos desenvolvimentais cognitivistas as atitudes mudam com a idade sendo normal que a negatividade face aos indivíduos dos outros grupos diminua pela influência de novas competências cognitivas; finalmente, os psicólogos sociais privilegiam a influência dos processos grupais: a proximidade, a frequência de contacto, a composição étnica dos espaços de interacção social e o grau de mobilidade vertical são alguns dos processos considerados nas investigações.

**D) Os Comportamentos Étnicos** - referem-se aos padrões comportamentais que são característicos de um determinado grupo étnico. O seu estudo bem como dos padrões atitudinais e afectivos que lhes estão subjacentes permitiram perceber que os comportamentos nas diferentes culturas são suscitados pelas regras sociais predominantes nos grupos; estas regras reflectem as diferentes posições nas dimensões que estruturam as relações interpessoais. Ainda que tenham sido identificadas inúmeras dimensões na diferenciação dos comportamentos sociais dos grupos étnicos e/ou

culturais Rotheram & Phinney (1986) seleccionaram quatro aspectos como os mais significativas desse processo diferencial:

- 1) a orientação para a afiliação grupal e interdependência versus a orientação para o individual, a independência e a competição.
- 2) um estilo activo virado para a realização versus um estilo passivo virado para o conformismo.
- 3) o autoritarismo e a aceitação das relações hierárquicas versus o igualitarismo.
- 4) um estilo de comunicação pessoal, aberto e expressivo versus um estilo de comunicação impessoal, formal e restrito.

De acordo com Mead (1934) - perspectiva do interaccionismo simbólico - as crianças aprendem os padrões comportamentais que derivam dessas dimensões - a compreensão do significado dos actos específicos da sua cultura leva-os a estruturarem o mundo com base nesses significados. Naturalmente que essa significação influencia os seus comportamentos.

### *1.3.2 A AUTO-IDENTIFICAÇÃO E AS ATITUDES ÉTNICAS*

Os processos da auto-identificação e da formação das atitudes étnicas interessam-nos particularmente na medida em que são factores preponderantes na relação entre a desvantagem sociocultural, a existência de discriminação no sistema educativo e a adaptação escolar das minorias étnicas e/ou culturais. De resto, eles são igualmente os aspectos mais estudados pela investigação sobre identidade étnica. Nesse sentido, os objectivos deste ponto definem-se na tentativa de compreender os processos de auto-identificação e das atitudes étnicas a partir de uma análise das teorizações e investigações que existem neste campo. Tal como já foi dito antes, a consciência étnica constitui o

alicerce principal para a capacidade da criança se identificar com um determinado grupo étnico. Assim, vamos começar por analisar algumas questões que emergem dos estudos sobre esta questão para depois prosseguirmos com a análise da auto-identificação étnica.

## A CONSCIÊNCIA ÉTNICA

Uma primeira questão que é importante percebermos tem a ver com a idade em que a consciência étnica é adquirida e como é que vai evoluindo até um estágio em que o sujeito tem um profundo entendimento do que é a etnicidade. Isto pressupõe que existem vários níveis desta consciência, que podem ser descritos através de uma sequência com três momentos:

1º) a criança aprende a aplicar correctamente um rótulo étnico - o que está aqui em jogo é a identificação de um determinado indivíduo com uma categoria.

2º) numa fase posterior a criança começa a perceber a existência de similaridades entre os membros de diferentes grupos e de diferenças entre os membros do mesmo grupo; a avaliação da percepção de semelhanças e diferenças é mais complexa pois obriga à comparação de pares de estímulos representativos de membros de grupos étnicos diferentes; a criança expressa os seus julgamentos numa escala de intervalos pelo que não é obrigada a usar categorias.

3º) Por fim, a criança é capaz de proceder a uma categorização e cognição sobre o significado da afiliação étnica e é avaliado da seguinte forma: a criança depois de observar um conjunto de fotografias de membros de grupos étnicos tem de formar subconjuntos por categorias.

Relativamente a este conceito temos ainda de distinguir a consciência da etnicidade dos outros e a própria.

#### ALGUNS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA ÉTNICA

A consciência da etnicidade dos outros indivíduos é normalmente adquirida entre os 3 e 5 anos e regista uma melhoria significativa com a idade (as crianças Brancas e Negras dos 6 aos 8 anos obtêm geralmente resultados da ordem dos 90 a 100% quando levadas a identificar correctamente o grupo étnico a que pertence uma determinada pessoa). Nesta altura as crianças utilizam sobretudo os aspectos observáveis mais evidentes como a cor da pele ou a textura do cabelo. A percepção de similaridades e diferenças intragrupais e intergrupais ocorre geralmente por volta dos 8 anos e é abandonada aos 11/12 anos em favor da consideração dos aspectos individuais. O acesso a uma forma mais evoluida deste tipo de consciência obriga ao entendimento do *background* familiar. Este, pode manifestar-se de várias maneiras nas crianças: uma delas tem a ver com a compreensão de que a etnicidade tem uma base objectiva que permanece para além de transformações superficiais como por exemplo do vestuário. Aboud (1988) designa este construto por constância étnica e ao estudá-lo chegou à conclusão que só está efectivamente presente aos 8 anos. A maior parte das crianças com menos de 8 anos identificam o indivíduo com base nos aspectos superficiais mesmo perante uma sequência de fotografias que mostra o seu estado inicial e a consequente transformação.

Outra maneira de expressar este nível de consciência reside na compreensão da origem da cor da pele. Apenas por volta dos 7 anos as crianças percebem que existe uma origem física e só mais tarde ligam este fenómeno ao parentesco do indivíduo; quer a constância

étnica, quer a permanência do parentesco requerem um bom nível de maturação do desenvolvimento cognitivo.

A identificação do próprio *background*, consciência da própria etnicidade, parece ser paralela à consciência da etnicidade dos outros. As investigações de Aboud (1988) mostram que esta aquisição se faz por volta dos 4/5 anos, tanto as crianças Brancas como nas Negras, e evolui nos anos seguintes. Contudo, enquanto as amostras das crianças Brancas fazem uma identificação correcta em 75% dos casos, nas amostras das crianças Negras esses resultados não chegam aos 70%. A generalização da auto-identificação a todo o grupo é mais tardia nas crianças Negras e também nas Hispânicas comparativamente às Brancas. Esta aquisição é ainda mais tardia nos Asiáticos (8 anos) e nos Ameríndios (mais tarde).

#### A AUTO-IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA

Uma vez identificados, pelo menos um dos atributos que distinguem os diversos grupos étnicos (consciência étnica), podemos dizer que a criança está em condições de fazer uma descrição de si própria com base nesses atributos, i.e., de fazer a auto-identificação étnica; o que está aqui em jogo é o *self* na sua dimensão de objecto do próprio conhecimento e avaliação do indivíduo.

Sobre esta questão emerge uma interrogação fundamental que remete para a definição dos critérios que permitem avaliar a existência ou não de identificação a um grupo. De acordo com Aboud (1988) podemos seleccionar três critérios evolutivos: o primeiro obriga a criança a fazer uma auto-descrição com base em alguns dos atributos que

sustentam a etnicidade (este procedimento levanta uma das grandes dificuldades da investigação nesta área que reside na selecção dos atributos mais críticos da etnicidade); o segundo critério obriga a perceber que estes atributos são diferenciadores relativamente aos membros dos outros grupos (ainda que existam atributos comuns a vários grupos deve surgir um atributo ou uma combinação de atributos que sejam específicos desse grupo étnico); o terceiro critério reenvia para a ideia de que a etnicidade é constante, ou seja, ela permanece para além das mudanças nos contextos ou para além do tempo.

Os procedimentos clássicos para avaliação da identificação étnica dizem respeito à percepção de semelhanças ao nível da aparência; estes testes colocam a criança perante estímulos visuais, por exemplo bonecos ou figuras, que deve escolher como resposta a questões do tipo “quem é parecido contigo?”. O problema é que a aparência nem sempre constitui um atributo significativo na percepção de semelhanças. As medidas de carácter mais cognitivo implicam a realização de operações de categorização e nomeação e o confronto de descrições dos grupos étnicos com a sua própria. Na categorização as crianças têm de organizar grupos de figuras de acordo com a sua etnicidade. Na nomeação as crianças após ouvirem a descrição das características étnicas de uma figura têm de dizer se pertencem ou não a esse grupo. O confronto de descrições implica a utilização de um diferencial semântico com adjectivos bipolares; se a auto-descrição apresenta maior coincidência com o seu grupo, do que com os outros, considera-se que a criança possui a identificação étnica.

Todos estes procedimentos medem o primeiro critério da identificação étnica que consiste na descrição do próprio através de pelo menos um atributo crítico do seu grupo. Os resultados mostram que existem mais respostas certas na medida de percepção de semelhanças o que está de acordo com as teses desenvolvimentais - as crianças percebem primeiro os atributos externos e só depois os internos.

A avaliação do segundo critério, que exige uma auto-descrição diferenciada dos outros grupos étnicos, tem sido pouco utilizada; normalmente ela é feita através da questão “quem é diferente de ti?” colocada perante a apresentação de um par de fotografias representativas de dois grupos étnicos.

A constância étnica, terceiro critério, inclui a avaliação de dois aspectos: a permanência da etnicidade para além das mudanças superficiais e a sua continuidade ao longo do tempo. O primeiro remete para a utilização de um estímulo que sofre pequenas alterações relativamente a um dos atributos. Para tal, utiliza-se uma técnica em que são mostradas sucessivas fotografias de um mesmo sujeito que vai progressivamente mudando a sua aparência superficial (por exemplo o vestuário). A criança tem de fazer identificações em dois momentos: uma no princípio da sequência e outra no fim.

Esta questão é importante pois permite distinguir se a importância da etnicidade supera a de outros atributos (mais externos e flexíveis) no processo de identificação; trata-se de diferenciar o que é da ordem da aparência étnica (mais característica dos primeiros anos), da consciência étnica que obriga à utilização de certas capacidades cognitivas. A dimensão temporal pode ser avaliada por perguntas do tipo “Há quanto tempo és

Branco/Negro?” ou “Daqui a cinco anos qual será o teu grupo?”. O ideal seria organizar um procedimento que avaliasse todas estas três dimensões.

#### ALGUNS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE AUTO-IDENTIFICAÇÃO

O reconhecimento feito pelas crianças de que pertencem ao seu grupo étnico, aquilo a que alguns investigadores chamam a auto-identificação correcta, começa a desenvolver-se por volta dos 3/4 anos; nas crianças brancas e nas negras o reconhecimento do outro grupo faz-se mais tarde, atingindo a maturidade aos 7 anos. O reconhecimento de outras minorias como os Hispânicos, os Chineses e os Ameríndios apenas se torna significativo aos 8 anos.

Perante as questões que remetem para a existência de semelhanças (quem se parece mais contigo?) ou de diferenças (quem é mais diferente de ti?), cerca de 80% das crianças com 5 anos obtêm respostas acertadas - no caso da situação referente às diferenças intergrupais é considerado certo desde que a criança escolha um membro de outro grupo qualquer diferente do seu. As investigações mostram que a percepção de semelhanças e de diferenças aumenta com a idade e que elas estão correlacionadas positivamente entre si. Isto quer dizer que existe uma relação progressiva que reflecte uma identificação étnica distinta com a idade.

O estudo da constância da etnicidade é quase inexistente sendo Aboud (1988) a autora de referência nesta questão. Segundo os seus estudos as crianças não compreendem o carácter imutável da etnicidade dos outros antes dos 7 anos e só mais tarde, relativamente a si próprios.

## AS ATITUDES ÉTNICAS

Estas atitudes constituem uma predisposição organizada para responder de forma positiva ou negativa a uma pessoa em função da sua etnicidade; isto significa que elas contêm obrigatoriamente uma dimensão avaliativa. A análise das atitudes nas crianças levanta alguns problemas que se prendem com o carácter “rudimentar” e “instável” da estrutura que as suporta. Este facto determina a grande dificuldade de se poder verificar a existência de uma predisposição organizada, na medida em que ela remete para uma certa uniformidade. Assim, a investigação nesta área deve ter o cuidado de distinguir as atitudes das crianças e dos adultos - por exemplo, as crianças antes de categorizarem um grupo podem perceber as semelhanças entre os seus membros sem que tenham a consciência da sua afiliação grupal.

Basicamente existem quatro grandes formatos de testes para medir as atitudes étnicas. O primeiro, simultaneamente o mais antigo é designado pela situação de escolha forçada e o seu exemplar mais característico aparece nos primeiros estudos nesta área que foram desenvolvidos por Clark (1947): colocadas perante dois bonecos (um branco e outro negro) as crianças tinham de escolher um deles como resposta a perguntas do tipo “com quem gostarias de brincar?”.

O segundo formato é representado pelos testes multi-itens como o de Katz & Zalk (1978) que implicava a escolha de uma série de descrições positivas e negativas perante questões como “quem é uma criança feliz?”. Desde já podemos sublinhar uma limitação séria nestes testes que advém do facto de não permitirem a distinção entre a escolha de um grupo e a rejeição do outro.

O terceiro formato é representado pelas escalas contínuas como a de Aboud & Mitchell (1977); esta prova pede às crianças que, perante questões que lhes pedem para expressar o quanto gostariam de uma pessoa, coloquem fotografias num dispositivo de 60cm de comprimento, o que permite que os grupos étnicos sejam avaliados de forma independente uns dos outros e num contínuo de resultados possíveis. Este teste tem a vantagem de realizar uma avaliação independente dos grupos mas não permite, contrariamente ao teste multi-itens, a variação de contexto.

O quarto formato, o mais recente de todos, tenta exactamente reunir estes dois aspectos, sendo representado pelo MRA (Multi-Response Racial Attitude Test) de Doyle, Beaudet & Aboud (1988); esta prova apresenta vários itens (permitindo a variação de contexto), e um dispositivo que possibilita ao sujeito a expressão independente das suas atitudes sobre os vários grupos étnicos.

#### ALGUNS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE ATITUDES ÉTNICAS

Para uma melhor compreensão das evidências encontradas nesta área vamos dividir os resultados em quatro grupos a partir da consideração de dois critérios: o objecto das atitudes étnicas (o próprio ou o outro grupo) e a condição sociocultural do grupo em causa (maioritária ou minoritária). Tendo em conta que a literatura consultada refere investigações, (reflectem a maioria dos estudos nesta área), realizados em países anglo-saxónicos como os E.U.A., a Grã-Bretanha e o Canadá, os grupos maioritários são constituídos por indivíduos brancos de etnia caucasiana e todos os outros (afro-americanos, chineses, ameríndios, etc) são grupos minoritários.

As Atitudes dos Brancos face ao seu Grupo - os dados mais significativos revelam que até aos 4 anos não apresentam uma preferência consistente; nessa idade surge uma atitude favorável ao seu grupo que se mantém claramente até aos 7/8 anos. Os estudos cujo foco etário é posterior a essa idade apresentam discordâncias significativas - enquanto alguns falam de um declínio nessa preferência pelo próprio grupo, outros falam na sua manutenção. A explicação para o possível declínio tem gerado alguma controvérsia pois ele pode ter como causas a conformidade social ou a compreensão da indesejabilidade do preconceito mais do que ser determinado por uma redução do preconceito.

As Atitudes dos Brancos face aos Exogrupos - Os resultados com crianças pequenas (4 aos 7 anos), apresentam uma variação na intensidade das atitudes que não na sua orientação negativa relativamente aos outros grupos que nos contextos analisados eram minoritários. Essa variação está ligada ao tipo de medidas utilizadas pois os testes de escolha forçada encontraram atitudes mais extremistas que as escalas contínuas. Aquilo que acontece depois dos 7 anos é motivo de divergências: Katz (1975) verificou uma continuação das atitudes negativas até aos 12 anos; todavia, muitos estudos como por exemplo o de Aboud (1980) mostram um declínio dessas atitudes depois dos 7 anos.

O maior contacto com outros grupos a partir de certa idade pode ser uma explicação possível para esta situação; no, entanto existem estudos como o de Stephan (1978) que demonstram que as escolas multi-étnicas não são condição suficiente para resolver o problema. Isto levanta algumas questões aos educadores que tentaremos discutir na parte final deste capítulo. Uma outra explicação avançada por alguns autores tem a ver com a

maior sensibilidade das crianças mais velhas às questões sociais o que significaria que o declínio das atitudes negativas estaria relacionado com o desenvolvimento das cognições sociais.

As Atitudes das Minorias face ao seu Grupo - no caso dos Negros os dados mais significativos apontam para uma certa variabilidade nas suas atitudes (enquanto alguns preferem o seu grupo, outros mostram preferência pelos Brancos); o aumento da idade aparece ligado a uma maior preferência pelo seu grupo. Por detrás destas evidências poderá estar um factor importante que diz respeito ao papel jogado pelos valores sociais na medida em que permitem integrar alguns factores sociais e psicológicos essenciais na análise desta questão.

Os valores sociais dominantes orientam a qualidade positiva ou negativa das atribuições referentes aos diferentes grupos que cohabitam o espaço social. Assim, a preferência pelos Brancos expressa pelas minorias negras, pode ser um reflexo da valorização positiva de que estes desfrutam nas sociedades onde decorreram os estudos, devido à sua condição majoritária. Trata-se de um aspecto importante ainda que outros devam ser considerados como por exemplo, a influência dos pais.

As Atitudes das Minorias face aos Exogrupos - as atitudes dos Negros relativamente aos Brancos apresentam uma variação nas crianças pequenas; quanto às crianças com idades posteriores a 7 anos, mais uma vez existem divergências entre Katz (1975) - as crianças que têm atitudes negativas tendem a mantê-las até aos 12 anos - e Aboud (1980) - dá-se um declínio na intensidade negativa destas atitudes. Quanto às outras minorias verifica-se

que, as atitudes favoráveis aos Brancos, nos Hispânicos, Ameríndios e Chineses permanecem intensas durante a segunda infância em simultâneo com o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao seu grupo.

Síntese - de uma forma resumida podemos dizer que a investigação permite constatar que a aquisição das atitudes étnicas (para a maioria dos grupos) é feita entre os 3 e os 5 anos; ao longo do crescimento as crianças vão apresentando mudanças mais ou menos significativas. Assim, as crianças brancas mostram antes dos 7 anos uma preferência nítida pelo seu grupo (dois terços) enquanto as crianças negras apresentam uma dispersão que coloca em moldes aproximados a preferência pelo seu grupo ou pelos Brancos. Depois dos 7 anos as crianças brancas geralmente diminuem a sua negatividade face aos outros grupos; os Negros passam a apresentar uma preferência consistente pelo seu grupo e uma atitude mais neutral relativamente aos Brancos.

Para Aboud (1987) a existência de um padrão típico nas crianças brancas, caracterizado pelo “preconceito” antes dos 7 anos e pela aproximação das duas atitudes após essa idade, explica-se pela maturação dos mecanismos perceptivos e cognitivos que vai permitir a consideração dos atributos individuais e conseqüentemente a diminuição dos contrastes intergrupais.

As crianças Negras apresentam um padrão atípico do qual destacamos o facto de não preferirem consistentemente o seu grupo nos primeiros anos. As suas atitudes parecem reflectir os valores sociais sobre qual é a etnia dominante mais do que a sua própria realidade física. O processo de auto-identificação que está envolvido no conhecimento e

compreensão da etnicidade é geralmente frágil nestes primeiros anos e pode ser distorcido por forma a alinhar-se com as atitudes. “Então quando tentamos interpretar os resultados inesperados nas minorias, que apontam para uma preferência baixa pelo seu grupo temos de entender que as preferências precoces não são constrangidas pelos processos reais de auto-percepção e cognição. Nos primeiros anos as motivações e as emoções parecem dominar a vida das crianças.” (Aboud, 1988, pg 41).

No que diz respeito às outras minorias os estudos revelam que os Hispânicos seguem um modelo idêntico ao dos Negros. Os Asiáticos, (categoria mal definida pois inclui japoneses, chineses, indianos e paquistaneses que apresentam grandes diferenças culturais mas que foram agrupados pela quase inexistência de investigação com eles relacionada), apresentam preferências heterogêneas nos primeiros anos, revelam-se pró-Asiáticos depois dos 7 anos e rejeitam os Negros. Os Ameríndios revelam preferências pelos Brancos.

Uma evidência que ressalta destes resultados tem a ver com a diferença das atitudes das crianças dos grupos minoritários e majoritários relativamente ao seu e aos outros grupos. Esta diferença, evidente nos primeiros anos, vai-se tornando esbatida por volta dos 10 anos quando a preferência pelo seu grupo sobre os outros é generalizada e a diferença apenas reside na intensidade com que ambos as atitudes são polarizadas ou neutralizadas.

Para além desta questão queremos realçar outras duas que deverão orientar as preocupações da investigação nesta área. A primeira reenvia para a relação entre as atitudes face ao próprio e aos outros grupos e, conseqüentemente, para a importância de

se tornar claro quais são os padrões que delimitam a fronteira do etnocentrismo. Este, por definição, refere-se à preferência exagerada pelo próprio grupo e a um menosprezo dos outros grupos. A investigação não deixa claro se uma atitude conduz obrigatoriamente à outra ou se são possíveis todas as combinações. Os estudos com medidas independentes podem jogar um papel determinante nesta questão.

A segunda questão, igualmente delicada, diz respeito ao patamar a partir do qual podemos considerar uma atitude como preconceito; quando é que se podem considerar as diferenças significativas? mas mesmo esta diferença pode ter várias leituras: um grupo é mais preconceituoso que o outro, um grupo é menos preconceituoso que o outro e um grupo é preconceituoso e o outro não. Esta questão deve ser resolvida a partir da definição de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a validação de categorias diferenciadoras.

O preconceito, enquanto atitude negativa referenciada pela condição étnica da pessoa, pode ser responsável por dificuldades de afirmação no plano pessoal e social em função dos efeitos psicológicos que, particularmente, causa nos grupos que constituem os alvos preferenciais, nos quais se incluem frequentemente as minorias étnicas e/ou culturais. O próximo ponto tentará ajudar a clarificar este assunto.

### *1.3.3 O PRECONCEITO E AS MINORIAS ÉTNICAS*

O preconceito tem sido tradicionalmente considerado um fenómeno de adultos ou quanto muito de adolescentes. Quando eventualmente se fazia alguma ligação deste fenómeno às crianças, ele era analisado como uma espécie de versão em miniatura dos

adultos. Contudo, a investigação mais recente tem vindo a comprovar não só a existência deste tipo de atitudes nas crianças como uma expressão diferenciada daquela que a Psicologia Social descreve para os adultos.

Então, a tese de que o preconceito nas crianças apenas decorre de uma imitação dos adultos não tem validade. Provavelmente tem faltado uma consideração das capacidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças de diferentes idades para que possa haver um outro entendimento. Esta consideração sustenta a hipótese de que o preconceito muda ao longo do crescimento das crianças, quer dizer, ele está provavelmente condicionado pelas diferentes capacidades e limitações que as crianças têm em cada idade.

Mas afinal o que é o preconceito? Ele pode ser referido enquanto “uma predisposição organizada para responder de maneira desfavorável a determinadas pessoas em função da sua condição étnica” (Aboud, 1988, p 4). Esta definição remete para a existência de três componentes fundamentais na constituição do preconceito.

A primeira, marca fundamental do preconceito, consiste numa avaliação negativa que pode tomar a forma de um desagrado ou de uma descrição suportada em atributos negativos. Esta dimensão avaliativa remete para uma atitude (negativa) que é importante diferenciar do estereótipo que se traduz por uma crença generalizada sobre os atributos dos indivíduos pertencentes a um grupo étnico. Para que o estereótipo se transforme num preconceito é preciso que tenha uma dimensão avaliativa carregada de negatividade.

A existência clara de preferências e avaliações nas crianças permite a utilização deste critério para avaliar o preconceito.

A segunda componente tem a ver com o facto desta avaliação ser suscitada pela etnicidade da pessoa e não apenas pelos seus atributos individuais. Este aspecto reenvia para uma operação de generalização relativamente a todos ou quase todos os indivíduos de um determinado grupo étnico. A aplicação deste critério às crianças constitui um problema na medida em que a capacidade de generalização ocorre relativamente tarde nas suas vidas.

A terceira componente diz respeito a uma predisposição organizada para reagir negativamente. Esta tendência remete para uma certa consistência e estabilidade nas atitudes. Contudo, podem existir factores que influenciam a expressão normal das atitudes nas crianças como os receios da desaprovação ou até mesmo de punição física. Estes aspectos tornam difícil a medição deste critério.

Assim, o preconceito constitui “uma tendência uniforme, estável e consistente para responder de maneira negativa aos membros de um determinado grupo étnico” (Aboud, 1988, p 6).

## AS TEORIAS DO PRECONCEITO

Tradicionalmente podemos encontrar dois tipos de explicações científicas para o preconceito. A primeira sustenta a ideia de que os pensamentos e atitudes acerca dos grupos étnicos reflectem sobretudo a estrutura da sociedade. Esta explicação está

ancorada em algumas propostas da Psicologia Social, nomeadamente as ideias de Tajfel (1978) - os grupos com distintos estatutos e poderes sociais são valorizados de forma diferente - e de Sherif (1969) - se os grupos estão em competição o próprio grupo e os outros grupos são valorizados diferencialmente (in Aboud, 1988). Esta explicação, denominada Teoria do Reflexo Social, defende a ideia que as pessoas são essencialmente um produto do meio social; elas adoptam atitudes e estereótipos face a determinados grupos de acordo com os seus poderes e estatutos. Assim, a consciência da estrutura social existente deve preceder a formação de atitudes e estereótipos. Ora, isto iria implicar que todas as crianças que já fossem conhecedoras dessa estrutura reflectiriam um preconceito face aos estatutos dos diversos grupos sociais, o que não se verifica.

Allport (1954) concebeu uma outra versão desta teoria que passava pela adopção das atitudes, por parte das crianças, que reflectiam as perspectivas que os seus pais ou outros significativos tinham face à estrutura social. Este fenómeno era baseado nos mecanismos de identificação e/ou na necessidade das crianças agradarem aos pais. Na sua perspectiva as crianças pequenas podiam imitar as atitudes dos pais sem conhecerem o grupo às quais se referiam. Quando isso acontecia as emoções negativas cristalizavam-se, o que se traduzia por uma rejeição ao grupo; posteriormente seriam integradas no conjunto da personalidade. A investigação não tem confirmado estas predições desenvolvimentais.

Para além das limitações já focadas existem dois aspectos igualmente importantes a referir: a ideia de que as crianças possuem uma espécie de vazio mental e que estão prontos a interiorizar tudo o que lhes dizem e o facto das crianças das minorias nem sempre adoptarem as atitudes dos seus pais pois frequentemente preferem o outro grupo.

Para além destas limitações desenvolvimentais existe ainda uma outra limitação que se traduz na existência de diferenças individuais significativas no preconceito entre as crianças. Os pontos fortes desta teoria são a explicação dos mecanismos que asseguram a selecção dos alvos preferenciais do preconceito, bem como, daqueles que assistem a reprodução deste tipo de atitude ao longo das gerações.

A segunda, preconizada por Adorno et al. (1950) explica o preconceito a partir de um conflito interno não resolvido. Esta proposta assenta a sua base numa sequência de emoções e comportamentos que se desenvolve da seguinte forma: as crianças perante as proibições parentais experimentam muitas vezes um sentimento de hostilidade; este, associado à frustração que emerge da sua impotência perante a situação acabam por conduzir à raiva e agressividade; os pais punem frequentemente a agressividade, particularmente se ela lhes é dirigida; em função disto as crianças aprendem que a agressão e hostilidade são negativas o que se traduz por um sentimento de culpa e angústia. Esta sequência é vista como natural, pois aquilo que causa problema são determinadas práticas parentais que impedem a natural resolução deste conflito (in Aboud, 1988).

As pessoas preconceituosas têm pais que não os ajudam a expressar a hostilidade e punem severamente todos os impulsos anti-sociais. Estas não aprendem nunca a lidar com estes sentimentos, especialmente diante das figuras de autoridade, acabando por negá-los. A esta negação segue-se uma projecção nos outros, preferencialmente aqueles que são frágeis e que não podem retaliar.

Uma das limitações desta teoria traduz-se pela falta de especificação dos alvos do preconceito para além de os situar como fracos e diferentes dos pais. Outro ponto frágil deriva da não consideração de uma mudança no preconceito ao longo da idade pois enfatiza a estabilidade do preconceito. A este nível não distingue o preconceito no adulto e na criança. O facto de considerar a existência de diferenças individuais nos níveis do preconceito constitui, talvez, o seu aspecto mais importante. Outro ponto forte decorre da permanência da intensidade do preconceito em certas pessoas apesar de mudanças de contexto ou da desaprovação social. Esta questão reenvia para o facto das atitudes se basearem provavelmente a nível do Ego, mais do que atenderem a uma simples imitação ou conformidade.

Contudo, Aboud (1988) desenvolveu uma outra proposta, cuja ideia central defende que o preconceito, em idades diferentes, é suportado por distintos processos de funcionamento. Estes, são aqueles que dominam o funcionamento geral da criança e, portanto, organizam, igualmente, as suas atitudes étnicas. A partir desta ideia central, a autora concebe o preconceito a partir de duas sequências fundamentais de desenvolvimento: a primeira diz respeito à dominância precoce dos processos afectivos, que dão lugar aos processos perceptivos e finalmente aos cognitivos no funcionamento da criança; a segunda, fala-nos de uma mudança no seu foco de interesse pois começa por estar auto-centrada (egocentrismo), para passar progressivamente a interessar-se pelos grupos e finalmente pelos indivíduos.

Voltando à primeira sequência podemos dizer que a dominância dos processos afectivos é controversa mas encontra apoio na teoria de Kohlberg (1976). Nos dois primeiros

estádios do seu modelo do raciocínio moral (pré-convencionais), a criança começa por distinguir o certo e o errado em função das consequências externas das suas acções e posteriormente face à satisfação das suas necessidades ou da vivência de prazer ou de sofrimento. Em ambos a avaliação está ligada a uma reacção afectiva, só que no primeiro caso ela está ancorada às reacções dos adultos.

Se estas propostas são válidas então torna-se importante saber quais são as emoções que estão subjacentes às atitudes positivas e negativas das crianças e o que é que elicitava essas emoções. A aproximação está normalmente associada à vinculação que é suscitada pelas pessoas que dão conforto e segurança e a rejeição está associada ao medo que é suscitado por aquilo que é desconhecido e diferente. A dominância dos processos afectivos acontece, de acordo com as observações de Aboud (1988), entre os 3 e 6 anos e é acompanhada por um foco no *self*. Já nesta altura os processos perceptivos começam a desenvolver-se mas só passam a dominar depois dos 6 anos o que coincide com a passagem para um interesse nos grupos.

O foco no *self* traduz-se essencialmente por uma preocupação com o próprio e com as suas satisfações. As pessoas são identificadas e investidas afectivamente consoante satisfazem ou não as necessidades das crianças. Nesta fase elas não são fortemente influenciadas pelas outras pessoas. O foco no grupo resulta numa preocupação com o próprio e com os outros enquanto membros de um grupo. Ambos são identificados apenas com referência ao grupo a que pertencem. Nesta altura a forma como reagem a um determinado grupo é sobretudo determinada pelas regras sociais pelo que se verifica uma influência da atitude dos pais que têm o valor de normas.

A partir dos 7 anos dão-se alterações significativas devidas sobretudo à dominância dos processos cognitivos que continuam a incrementar-se nos 3/4 anos seguintes. Por exemplo podemos mencionar dois aspectos marcantes do pensamento operatório concreto que são a noção de conservação e a consideração da perspectiva (elas são normalmente firmes aos 8 anos). Estes dois aspectos são importantes na compreensão do conceito de grupo. Outras competências cognitivas importantes que emergem nesta altura são a compreensão dos atributos internos e as cognições étnicas flexíveis que continuam a desenvolver-se dos 8 aos 12 anos. Estas competências são fundamentais no acesso à compreensão das diferenças individuais, bem como à noção de constância étnica. Quando esta está associada a um funcionamento cognitivo a criança vai concentrar o seu foco nos atributos internos e individuais dos sujeitos o que constitui uma condição necessária para a redução do preconceito.

Aqui o que é enfatizado continua a ser o próprio e os outros mas agora enquanto indivíduos. O processo de auto-identificação é ancorado em vários grupos sociais e os outros indivíduos tanto podem ser referenciados ao grupo como em função da sua personalidade. As atitudes face às pessoas são baseadas nas disposições individuais. “O declínio do preconceito está associado com uma quebra na percepção polarizada das diferenças entre grupo. Uma vez que as crianças comecem a notar algumas semelhanças entre os membros do seu e dos outros grupos tornar-se-ão menos preconceituosas” (Aboud, 1988, p 124).

#### *1.3.4 OS PROBLEMAS DAS MINORIAS ÉTNICAS*

A investigação existente sobre a identidade étnica nas minorias ainda é relativamente restrita; os estudos realizados debruçam-se quase sistematicamente sobre os Negros, o que é natural pois constituem a minoria mais significativa nos países onde tem existido investigação nesta área. Tendo em conta que eles constituem a minoria que este trabalho pretende estudar vamos considerar algumas questões que relevam destas investigações. Neste sentido começariamos por destacar algumas das limitações que podem ser assinaladas a estas investigações, que sintetizaríamos nas seguintes ideias. Em primeiro lugar destacaríamos a falta de uma perspectiva desenvolvimental que tem conduzido os investigadores para uma situação incorrecta que reside na análise das atitudes das crianças e jovens com base nos critérios utilizados para os adultos; o não reconhecimento de que existem diferentes maneiras de integrar as experiências de acordo com a fase desenvolvimental tem impedido que surjam interpretações diversas daquelas que são tradicionais nesta área e que tendem a estigmatizar os indivíduos dos grupos minoritários como desviantes ou até mesmo patológicos.

Uma segunda limitação decorre da inexistência de estudos gerais que utilizem contextos diversificados, nomeadamente que investiguem os processos educativos familiares de molde a promoverem novas explicações que possam gerar intervenções que alterem as condições desenvolvimentais destas crianças. A maior parte dos estudos tem sido feita apenas em contexto escolar o que reduz a amplitude dos seus resultados.

Uma terceira questão decorre da falta de modelos explicativos consistentes que não estejam contaminados pelas perspectivas tradicionais relativamente às minorias étnicas;

sem uma mudança nestas perspectivas não será possível mudar a educação das maiorias e minorias.

O exame das desvantagens a que estão sujeitas as crianças das minorias étnicas e da forma como lidam com a discriminação a que são submetidas vai aqui ser feito tomando o grupo como um todo pelo que iremos enfatizar os factores sociais e económicos. Cross (1971) e Spencer (1983) mostraram que as crianças dos grupos minoritários têm sentimentos (por exemplo a raiva ou o orgulho étnico) associados ao seu estatuto minoritário. Contudo, verificaram ainda que estes sentimentos variavam significativamente entre os grupos étnicos estudados. Isto significa que algumas minorias conseguem integrar-se nas sociedades maioritárias onde vivem, enquanto outras têm grande dificuldade em serem assimiladas. Isto provavelmente acontece por influência da sociedade mas também pelo posicionamento dos próprios grupos (in Rotheram & Phinney, 1987).

A este propósito Ogbu (1983) construiu uma tipologia acerca das minorias na qual eram propostas 3 categorias:

**a) as minorias autónomas** - normalmente estes grupos não vivenciam os problemas subjacentes à estratificação social ainda que possam eventualmente experimentar o preconceito. A sua distintividade não se baseia num estatuto social ou económico degradado pois o grupo tem uma cultura que manifesta e reforça o sucesso. Um exemplo deste tipo de minorias são os Judeus ou os Mormons (naturalmente que este modelo toma por base a sociedade norte-americana).

**b) as minorias imigrantes** - ocupam frequentemente o estatuto mais baixo do sistema ocupacional e apresentam uma grande falta de poder e prestígio. As atribuições negativas endereçadas pelos grupos dominantes não tomam grande significado para estes grupos por dois tipos de razões: porque muitas vezes nem sequer as identificam ou quando isso acontece não lhes é atribuído grande valor uma vez que não se consideram parte integrante do sistema local. Na maioria das situações estas gentes utilizam o seu local de origem como a referência padrão para aferirem do seu sucesso ou fracasso.

**c) as minorias “encarçeradas”** - são aquelas que de forma involuntária e permanente fazem parte do sistema social existente. Os grande representantes destas minorias são os Negros e os Ameríndios: os primeiros têm um estatuto que lhes foi imposto pelos sistemas político e legal; os segundos foram incorporados por conquista e forçados a manterem-se nas reservas.

Enquanto os imigrantes têm uma perspectiva da sociedade (norte-americana) como uma estrutura aberta que fornece oportunidades, a percepção que caracteriza os negros é a de que estão fechados num quarto. Esta auto-percepção tem reflexo nos factores económicos que limitam as suas oportunidades e conseqüentemente o desenvolvimento da sua identidade étnica.

Muga (1984) fez referência à etnicidade e à identidade étnica como algo que está para além de uma simples consciência de pertença. Para ele estas questões não podem ser dissociadas dos processos de produção e dos padrões de interacção que com eles mantêm. Por outras palavras pode-se dizer que a forma como um subgrupo cultural se

encaixa na sociedade de produção determina o tratamento que lhe é dado e concomitantemente a natureza específica das experiências das suas crianças. Assim, a ligação marginal que os grupos minoritários têm com o sistema produtivo potencializa as desigualdades do seu processo de desenvolvimento aumentando o risco. Esta perspectiva de que a identidade está intimamente ligada à forma como os agentes socializadores respondem a cada indivíduo tem ainda outras repercussões. Muitas vezes as minorias étnicas são reconhecidas, de acordo com as teses académicas tradicionais, apenas pelos seus aspectos culturais: os mitos, os rituais, os costumes, o artesanato, etc. Contudo, a aquisição de uma identidade étnica constitui igualmente um objectivo económico - uma teoria cultural da etnicidade necessita de uma análise detalhada do contexto económico, sociopolítico e ideológico.

Estas duas perspectivas, Ogbu (1983) e Muga (1984), ainda que eventualmente radicais deixam uma contribuição importante que podemos sintetizar na seguinte afirmação: a consideração da etnicidade em ligação com o sistema produtivo pode permitir que as teorias sobre esta questão deixem de ser meras interpretações para se tornarem catalizadores de uma mudança nas condições de desenvolvimento destes grupos. Este aspecto assume uma importância central na problemática da identidade étnica das minorias cujas crianças enfrentam uma série de estereótipos e preconceitos na sua vivência social. Estas imagens negativas estão impregnadas no tecido social a vários níveis: na simbologia que emerge das crenças culturais, nomeadamente sobre o negro e o escuro; na falta de heróis negros na história e literatura mundiais; na difusão estereotipada e desvalorizativa que os meios de comunicação fazem destes grupos, o que se afigura importante, uma vez que para muitas crianças dos grupos majoritários esse é a

única via pela qual têm contacto, nos primeiros anos, com estes grupos; e ainda na maioria dos contactos interpessoais e institucionais que experimentam. Todo este conjunto de imagens vai sendo psicologicamente absorvido.

Esta grande dificuldade na integração social e no atingir de níveis estatutários mais favoráveis, torna-se particularmente forte nos Negros, em função de um elemento porventura mais discriminativo que qualquer outro. Isaacs (1968) “verificou que nada marca mais visivelmente ou permanentemente a identidade de grupo de um homem do que a cor da sua pele ou as suas características físicas. Os homens usaram estes símbolos primários o que designaram por “raça” como a base da sua auto-estima ou falta dela. A cor da pele serviu como a divisa para o patrão e o subordinado, a escravatura e a liberdade, os dominadores e os dominados” (p 75).

Apesar desta conjuntura adversa pode-se dizer que as crianças das minorias étnicas apresentam uma grande capacidade de resistência. Esta questão deveria merecer a atenção das investigações pois a sua compreensão pode trazer informação valiosa sobre a formação da identidade étnica. A dissonância racial, por exemplo, pode ser uma técnica de resistência na medida em que reflecte a integração destas crianças numa sociedade e numa cultura maioritárias.

#### **1.4 A DESVANTAGEM SOCIOCULTURAL E O SISTEMA ESCOLAR**

Neste capítulo procedemos a uma análise específica e objectiva (até aqui as análises foram mais generalistas) das principais temáticas já tratadas neste trabalho. Nesse sentido, procurámos reflectir sobre a relação entre (multi)culturalidade, etnicidade,

estatuto social (minoritário) e o sistema educativo. Esta reflexão orientou a formulação das questões fundamentais que organizam os próximos dois pontos: 1) qual a influência da pertença a meios socioculturais e familiares desfavorecidos na situação escolar? e quais as consequências psicológicas da pertença a esses grupos no rendimento escolar? 2) qual o papel da interacção entre pares na adaptação escolar dos alunos dos grupos minoritários tendo em conta que são alvo de preconceito?

#### *1.4.1 A INFLUÊNCIA DO MACROSSISTEMA SOCIAL NA ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA AO CONTEXTO ESCOLAR*

A reflexão sobre a influência do macrossistema social na vida da criança, particularmente da sua situação escolar, levou-nos à consideração de duas dimensões, ambas veiculadas pela família, mas de natureza diversa. Assim, considerámos em primeiro lugar a relação da cultura com o desenvolvimento cognitivo e em segundo lugar, a influência do sistema familiar na formação identitária e psicológica da criança; ambas as dimensões foram analisadas em função das suas repercussões na adaptação ao sistema escolar.

#### A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Relativamente à primeira dimensão parece-nos crucial referir o pensamento de Vygotski (1934), na medida em que terá sido o primeiro psicólogo a explicar os mecanismos pelos quais a cultura se converte em parte da natureza do indivíduo - as características socioculturais do meio ambiente influenciam o tipo de actividades que este realiza e, através destas, a organização do que este autor designou de processos psicológicos superiores (a memória voluntária, atenção activa, pensamento abstracto) em complexos sistemas funcionais.

Com este pensamento, Vygotski (1934) introduz uma distinção entre as funções elementares do indivíduo e as funções psicológicas superiores: a definição das primeiras (que correspondem ao estágio sensório-motor de Piaget, 1937) é pouco original uma vez que ele atribui a sua proveniência ao capital genético da espécie, à maturação biológica e à experiência da criança com o seu meio físico; as segundas, que se desenvolvem a partir do acesso à função simbólica, particularmente da aquisição da linguagem, mudam consoante o tipo de actividades que o sujeito desempenha. Os factores socioculturais têm, pois, uma função importante, que consiste na selecção de qual destes processos deve operar numa determinada situação e qual o papel que eles cumprem no desempenho global, i.e., na forma como os sistemas funcionais se organizam para objectivos diversos.

Um outro aspecto central no pensamento deste autor é o de que qualquer função aprende-se primeiro a nível social, em interacção com os outros e só depois a nível individual. Daqui podemos inferir que a forma como esses outros interagem com a criança, as actividades que com ela realizam, o tipo de linguagem que utilizam é profundamente importante na diferenciação dos seus processos psicológicos.

Luria (1959), postulou que a linguagem é o instrumento por excelência pelo qual se transmite de, geração em geração, a bagagem cultural. As instruções do adulto são o primeiro regulador da conduta da criança. A propósito do desenvolvimento do auto-controlo verbal ele descreve 3 fases evolutivas: 1) a fala dos adultos controla e dirige a conduta das crianças; 2) a fala manifesta da criança chega a ser um eficaz regulador da sua conduta; 3) a fala interna assume o auto-controlo. Este processo evolutivo

demonstra a ideia já explicitada de que a criança começa por aprender em conjunto com os outros e só posteriormente é que realiza as tarefas sozinha. Com base nesta perspectiva podemos dizer que a interação adulto/criança constitui o contexto principal no qual se desenvolvem os processos psicológicos superiores.

Esta relação entre a cultura e o desenvolvimento cognitivo também foi abordada por Bruner (1971), que apresentou uma perspectiva próxima da de Vygotski (1934), ao postular que a inteligência é em grande parte a interiorização das “ferramentas” que uma determinada cultura proporciona, particularmente dos seus sistemas simbólicos. Ora, as instituições sociais que se encarregam de transmitir o conhecimento variam significativamente entre as culturas.

Nas sociedades modernas a transmissão das “ferramentas” intelectuais superiores, papel essencialmente desempenhado pela escola, faz-se através de uma estruturação das aprendizagens com base nos seguintes princípios: pela sua separação das actividades da vida quotidiana das crianças; utilizando a linguagem como o suporte fundamental de transmissão da informação e introduzindo uma nova “ferramenta” (a escrita) como auxiliar das operações cognitivas. Desta forma a escola não só estimula como exige a abstracção. Mas existem outras sociedades, nomeadamente aquelas que são designadas de primitivas, que têm outras formas de transmissão da cultura: nelas, desempenha papel fundamental, a imitação proporcionada pela interacção com os modelos que, no próprio contexto, realizam a conduta que a criança deve aprender. Isso traz dificuldades às crianças de determinadas minorias étnicas pelo desfasamento que existe entre a sua cultura familiar e a cultura da escola.

Desta forma, verifica-se que a escola em vez de cumprir um papel de “compensação cultural” relativamente a estes grupos, reforça as suas dificuldades de adaptação às sociedades industrializadas. Este aspecto foi comentado por Cole & Brunner (1972) que depois de analisarem, numa perspectiva transcultural, os conceitos mais frequentemente utilizados para explicar as dificuldades de adaptação à escola de determinadas minorias culturais, chegaram às seguintes conclusões:

- 1) é necessário entender adequadamente as dificuldades escolares destes grupos, i.e., em termos de diferenças e não em função da inferioridade intelectual (modelo hierárquico). Isto irá melhorar as expectativas dos professores e conseqüentemente do seu rendimento.
- 2) a escola deve concentrar o seu ensino na possibilidade da criança transferir as habilidades que já possui; nesta perspectiva ganha importância a utilização de materiais significativos.
- 3) quando as culturas competem pelos recursos (sociedades industrializadas) a tarefa da Psicologia é analisar a fonte da diferença cultural para que os indivíduos pertencentes às minorias possam adquirir rapidamente as “ferramentas” intelectuais necessárias ao êxito na cultura dominante.

### A INFLUÊNCIA DO SISTEMA FAMILIAR NAS ATITUDES DAS CRIANÇAS

Desde há muito tempo que se vem estudando o ambiente familiar como uma espécie de mediador que possa explicar a relação comprovada que existe entre o estatuto social e o rendimento escolar das crianças. Segundo Díaz-Aguado (1993a) podemos retirar algumas conclusões fundamentais desses estudos:

1) A família, enquanto agente socializador, transmite padrões de comportamento, de motivação e expectativas e ainda de valores que, de uma forma geral, tendem a reproduzir a sua posição no macrossistema social. Desta forma as famílias de diferentes estatutos sociais são responsáveis, pela manutenção das diferenças sociais que, transmitidas de geração em geração, determinam a permanência das hierarquias sociais pré-existentes. Neste sentido, cabe destacar, pela sua importância, duas variáveis básicas que se encontram intimamente relacionadas: a segurança/insegurança geral face à própria competência para actuar sobre o ambiente e a percepção de pertença a um grupo que possui ou carece das características valorizadas pela sociedade.

2) Os estudos mais recentes sobre esta problemática referem a existência de diferenças intragrupois tão ou mais importantes que as diferenças intergrupais, quer dizer, determinados padrões não aparecem sempre nem exclusivamente num só grupo social, qualquer que ele seja. Contudo, existem certos padrões de conduta que são relativamente significativos nas famílias dos grupos sociais desfavorecidos pois aparecem em situações de alta conflitualidade e *stress* e/ou quando não se desenvolveram padrões adequados de interacção. De facto, o *stress* e a escassa qualidade de vida resultantes das situações de extrema pobreza associados à forte exclusão social de que estes grupos são frequentemente alvo, têm quase sempre um forte impacto na interacção familiar; isso parece explicar porque se detectam, nestas condições, tantas situações de maus tratos e negligência nos cuidados infantis. Convém referir que, nas outras classes sociais, não foram encontradas relações entre o estatuto económico das famílias e o desenvolvimento cognitivo dos filhos.

3) Os estudos comparativos realizados nesta área permitem constatar uma série de diferenças entre as famílias de baixo estatuto social (aqui entenda-se um nível do tipo do referido na alínea anterior) e as de “classe média e alta”. A esse propósito podemos referir os seguintes aspectos:

a) Na Estrutura Familiar - as famílias de baixo estatuto apresentam geralmente uma estrutura rígida e autocrática onde a definição dos papéis sexuais é muito restrita, enquanto as de classe média/alta são geralmente mais flexíveis, democráticas e igualitárias na distribuição dos papéis masculino e feminino. Nas primeiras é sobretudo valorizado a obediência dos filhos, enquanto as segundas procuram orientá-los para a auto-realização.

b) Nas Atitudes Gerais - normalmente as famílias de baixo estatuto têm atitudes fatalistas e uma certa tendência para o pensamento mágico em contraste com as atitudes mais racionais e objectivas das famílias de classe média/alta. Estes aspectos relacionam-se com o seu nível baixo de auto-estima, com a falta de confiança na própria competência e uma atitude passiva face ao meio, características que têm um sentido inverso nas outras famílias. Por outro lado, esta maior segurança que as famílias de alto estatuto dão aos seus filhos permite que estes não receiem as novas situações e experiências bem como o contacto com outros grupos sociais; as crianças das famílias desfavorecidas apresentam, muitas vezes, uma maior desconfiança face aos outros grupos, que pode limitar a sua interacção social.

c) Nos Estilos Educativos - a este nível verifica-se, em consonância com o que acabámos de referir na alínea anterior, que estas crianças apresentam expectativas muito limitadas, viradas para objectivos de curto prazo; contrariamente, as famílias de alto estatuto estão mais orientadas para o futuro e desenvolvem nos seus filhos uma superior motivação para o sucesso e uma tendência para delinearem objectivos a médio e longo prazo.

A gestão da disciplina é igualmente contrastante nos dois estratos sociais: nas primeiras predomina o castigo físico aplicado na maioria das vezes de forma inconsistente; as segundas privilegiam um estilo mais suave, racional e coerente. Este aspecto está associado ao tipo de comunicação utilizado em ambos os contextos familiares; enquanto naquelas sobressai a acção física sobre o real pouco mediada pela linguagem, nestas verifica-se uma maior utilização da comunicação verbal e ainda o recurso a conceitos complexos e abstractos que facilitam o desenvolvimento da capacidade de auto-controlo da criança através da sua própria linguagem.

Estas diferenças na comunicação estendem-se ainda à forma como ela é utilizada para educar as crianças: nas famílias desfavorecidas utilizam-se a múde os imperativos, as interrogações e as interrupções e verifica-se a existência de um número muito menor de perguntas comparativamente aos outros estratos sociais. Além disso, nestas famílias, as mães tendem a relacionar as respostas às perguntas dos seus filhos com as experiências anteriores destes, alongando-se para além do contexto imediato. Em resumo podemos situar o confronto entre um estilo positivo, indirecto e adaptado às situações em que as crianças se encontram e um estilo negativo, directivo e intrusivo que só dificulta as aprendizagens.

d) Na Relação Família/Escola - enquanto nas famílias desfavorecidas existe um apoio reduzido às tarefas e matérias escolares e estas crianças raramente vêem os seus pais a ler ou a escrever, isso acontece mais significativamente nas famílias de estatuto médio/alto. Por outro lado, na relação directa com a escola, é frequente a existência de uma certa insegurança nos pais de estatuto baixo, motivada muitas vezes pela sua reduzida ou inexistente escolaridade; isso leva-os a evitar o contacto com a escola em oposição a um acompanhamento mais directo das actividades escolares dos filhos nos pais de classe média/alta.

Este retrato que fizemos das famílias desfavorecidas está na base de uma série de dificuldades que estas crianças apresentam na escola, em razão da dissonância que existe entre as suas orientações familiares e as orientações do sistema educativo, que o levam com frequência a categorizar as atitudes dessas crianças como desadequadas ou até mesmo desviantes. Relativamente a estas dificuldades Díaz-Aguado (1993b) destaca os seguintes aspectos:

- algumas das normas e objectivos escolares são difíceis de integrar pelas crianças de grupos desfavorecidos, como por exemplo o cumprimento de horários, a capacidade para atingir níveis mínimos de auto-controlo. Por outro lado a criança habituada a uma aprendizagem mais manipulativa e concreta, orientada para o trabalho familiar, não compreende para que servem os conteúdos que se transmitem na escola, mais complexos e abstractos e frequentemente nada significativos para ele. Esta realidade causa perturbações na aquisição da leitura e da escrita, instrumentos essenciais ao sucesso escolar.

- em estreita ligação com os aspectos anteriormente focados está um outro que se traduz por uma certa hiperactividade característica destas crianças - necessitam de mudar de actividade em pouco tempo, inquietam-se com facilidade o que os leva a desorganizarem a classe. “As causas deste comportamento hiperactivo estão radicadas na estrutura fechada da escola, na ausência de protagonismo que a criança desfavorecida tem na classe e na falta de motivação que ela tem para a aprendizagem escolar que, na maioria das vezes, não foi incentivada pela família.” (Díaz-Aguado, 1993b, p 51)

- em função desta realidade os alunos dos grupos socioculturais desfavorecidos chegam à escola sem desenvolverem hábitos e esquemas de actuação sobre a realidade, necessários à adaptação escolar, o que não significa que não os tenham, apenas que foram orientados noutras direcções.

Para além deste conjunto de aspectos que referenciam a influência do meio sociofamiliar na vida escolar das crianças, torna-se importante destacar algumas variáveis psicológicas muito importantes neste domínio. Assim, iremos analisar mais em pormenor, uma vez que já foram referidas anteriormente, as consequências das práticas educativas parentais na construção da auto-estima (e do auto-conceito) e da motivação para o sucesso.

### ATITUDES FAMILIARES, AUTO-CONCEITO E MOTIVAÇÃO PARA O SUCESSO

A relação entre o auto-conceito/auto-estima e o rendimento escolar bem como entre este último e a motivação para o sucesso pertencem ao quadro dos estudos clássicos da Psicologia Educacional, pelo que têm sido numerosas as investigações que se debruçam sobre estas questões. Neste ponto do nosso trabalho vamos exactamente referir algumas

delas que nos podem ajudar a compreender a relação de desvantagem enfrentada pelas crianças dos grupos desfavorecidos na sua vida escolar.

Pelo facto de relacionar aquelas três variáveis antes mencionadas começamos por referir um estudo de Bridgeman & Shipman (1978) que incidiu em crianças de 5 anos (pré-escolares), as quais foram acompanhadas durante 6 anos (estudo longitudinal). O objectivo desta investigação consistia na observação da forma como evoluíam a auto-estima, o auto-conceito e a motivação para o sucesso nestas crianças, ao longo desses 6 anos. Os resultados mostraram que o auto-conceito das crianças aos 5 anos era uniforme, mas aos 7/8 anos já era claramente diferenciado; uma possível explicação para este facto é configurada na hipótese de que os resultados escolares influenciam a construção do auto-conceito. Relativamente à auto-estima, contrariamente ao auto-conceito, as crianças já apresentavam diferenças significativas aos 5 anos; além disso foi possível constatar que os resultados escolares eram concordantes com os níveis de auto-estima o que fez levantar a hipótese de que a auto-estima influencia os resultados escolares. Uma outra evidência muito importante deste estudo foi a de que a motivação para o sucesso era, destes factores, o melhor preditor dos resultados escolares.

Deste estudo foi possível elaborar 3 conclusões importantes: 1) a auto-estima precede o auto-conceito (esta evidência é comprovada por inúmeros estudos); 2) o sucesso escolar é mais uma causa do que uma consequência do auto-conceito; 3) e a motivação para o sucesso é um bom preditor dos resultados escolares (in Rogers, 1982).

A propósito da motivação para o sucesso é geralmente aceite que ela sofre poucas alterações depois dos 6/7 anos, o que significa que a sua formação faz-se essencialmente com o suporte da educação familiar. Segundo Heckhausen (1967) “as condutas paternas mais frequentemente assinaladas como antecedentes da motivação para o sucesso são: o apoio emocional (inclusivamente quando a criança erra), a estimulação da independência, o reforço do êxito e a realização de tarefas com a criança” (citado por Díaz-Aguado, 1986, p 19).

A influência da família estende-se naturalmente a outros domínios do sujeito, nomeadamente ao sentido de competência que cada um tem, elemento fundamental do auto-conceito. Assim, como já foi referido, a família transmite a informação básica sobre os valores da sociedade a que pertence e sobre a sua posição (estatuto social) dentro dela. A este nível o estatuto social exerce forte influência na aquisição do sentido de competência da criança em função dos diversos tipos de linguagem e de resolução de problemas das diferentes famílias. “Os pais de classe baixa comunicam aos seus filhos expectativas de sucesso inferiores às capacidades fomentadas pela classe dominante (...) comunicando-lhes o seu sentido de incapacidade e inadequação e levando-os a adoptar um ponto de vista muito pessimista sobre as suas possibilidades de êxito sobre o ambiente” (Kagan, 1978, p 227).

Provavelmente, dos três aspectos psicológicos que temos estado a falar, aquele que se forma mais cedo é a auto-estima, cuja origem é geralmente explicada a partir das relações afectivas precoces com as figuras paternas. Coopersmith (1967) fez um estudo sobre os antecedentes parentais de sujeitos com diferentes níveis de auto-estima. Nele,

foi possível verificar que os pais dos filhos com uma auto-estima elevada distinguiam-se pela sua estabilidade emocional, pelo nível da sua própria auto-estima, pela eficácia no desempenho de tarefas e ainda pela satisfação no trabalho. Estes pais mantinham relações com os seus filhos caracterizadas pelo apoio emocional, interesse, aceitação, vigilância cuidadosa e consistente no cumprimento das normas, utilização pouco frequente de castigos, ausência da negação de afecto como procedimento disciplinar e participação dos filhos em discussões e tomadas de decisões. Os pais dos filhos que apresentavam uma auto-estima baixa revelavam estilos educativos extremistas, quer no sentido da permissividade quer no do autoritarismo.

Os sujeitos de auto-estima elevada distinguiam-se dos outros por sentirem o mundo como algo em que podiam intervir e mudar, contrastando com o sentido de incapacidade de controlo relativamente ao exterior que caracterizava os sujeitos de baixa auto-estima.

Ao confrontarmos os resultados destes estudos com os dados que apresentámos no ponto anterior relativamente às características das famílias de grupos desfavorecidos, podemos verificar de forma indiscutível, que o desenvolvimento das principais variáveis psicológicas responsáveis pelo sucesso escolar, parece estar algo comprometido nestas crianças. Uma boa relação com as figuras parentais, parece ser fundamental na construção de níveis adequados de segurança e independência, os quais favorecem a aquisição dos elementos psicológicos e das competências sociais indispensáveis a uma adaptação positiva ao sistema escolar. A falta de motivação para o sucesso e a baixa auto-estima, consequência das expectativas negativas que a família proporciona à

criança, impedem-na de desenvolver uma confiança básica nas suas capacidades e a motivação necessária para as tarefas escolares (para que haja aprendizagem é preciso que se desenvolva uma determinada energia cuja existência está dependente dos padrões motivacionais).

Quando existem problemas de adaptação à escola ou de insucesso escolar deve-se na opinião de Menchiskaya (1978) “(...) começar por alterar a motivação já que uma atitude negativa face aos exercícios de aprendizagem torna impossível mobilizar o esforço intelectual requerido para a sua solução pelo que a inteligência se vê privada de um domínio que é absolutamente necessário para o seu crescimento (...)” (citado por Díaz-Aguado, 1986, p 41).

Uma última referência para mencionar a questão do auto-conceito relativamente aos grupos minoritários, particularmente aos Negros. Os estudos clássicos nesta matéria eram unânimes em considerar que o auto-conceito dos Negros era inferior ao dos Brancos (Coopersmith, 1967; Deutsch, 1967; Long & Henderson, 1968). Contudo, uma revisão de estudos mais recentes (Brown, 1977; Keith, Pottebaum & Eberthart, 1986; Simmons, Brown, Blush & Blyth, 1978; Thomburg, 1971) permite concluir “que o desenvolvimento do auto-conceito é um fenómeno natural existente em todas as culturas, mas a sua medida depende dos valores e objectivos de uma sociedade particular. É injusto pensar em outras culturas como tendo um auto-conceito negativo a menos que pertençam à nossa cultura” (Iheanacho, 1988, p 8).

Estes estudos foram conclusivos na verificação de que a etnicidade não influencia significativamente o auto-conceito; são os factores ambientais que, ao limitarem o acesso dos membros dos grupos minoritários a aspectos importantes da sociedade, fazem deles alvos preferenciais de discriminação e dificultam o desenvolvimento do auto-conceito. Estas conclusões vêm ao encontro do postulado por Díaz-Aguado (1993b) quando afirma “que a pertença a determinadas minorias étnicas ou culturais só parece agravar a situação de desvantagem em que se encontram alguns alunos ao associar-se às dificuldades socio-económicas que partilham com outros grupos e à marginalização que a escola produz dos seus valores culturais e históricos” (p 13).

#### *1.4.2 A INTERACÇÃO ENTRE PARES EM CONTEXTOS ÉTNICO/CULTURAIS HETEROGÊNEOS*

Neste capítulo procurámos reflectir sobre as funções desempenhadas pelos grupos de pares na adaptação das crianças ao sistema escolar. Esta reflexão teve por funções ajudar-nos a identificar e analisar os factores que, a este nível, produzem discriminação sobre as crianças dos grupos étnicos e/ou culturais minoritários. Assim, os objectivos deste capítulo configuram-se nas seguintes questões: qual o papel da interacção entre pares na adaptação das crianças desfavorecidas ao sistema escolar? de que forma é que o preconceito actua no contexto da relação entre os colegas de classe e condiciona o rendimento escolar destas crianças?

Uma das funções mais importantes que é atribuída ao grupo de pares, destacada pelas teorias da Psicologia Social que estudam os fenómenos de grupo, consiste na transmissão das normas culturais e como consequência da sua interiorização, na

adaptação do indivíduo à sociedade. Uma das teorias desta área que fornece uma contribuição importante é a Teoria do Papel Social, segundo a qual, o facto de uma pessoa contrariar as expectativas alheias relativamente ao que vai fazer, suscita a existência de conflitualidades com os elementos que detêm papéis complementares ao seu.

A este propósito Jackson (1968) desenvolveu um interessante trabalho sobre a vida nas aulas, onde referia os enormes constrangimentos que caracterizam o papel do aluno dentro da sala: é-lhe exigida paciência na espera por uma palavra do professor e na resistência a interagir com os colegas; contrariamente, também se exige que ele mude drasticamente de papel quando chega a hora do recreio. Para além deste aspecto, o autor refere o constante espírito de avaliação que caracteriza a escola, mecanismo por excelência a partir do qual são transmitidas aos alunos as expectativas da instituição. O incumprimento destas expectativas, muito mais que o rendimento escolar, constitui aquilo que mais aborrece o professor pois impede-o de desempenhar adequadamente o seu papel. “A adaptação à escola exige que a criança aprenda como funciona este mecanismo de forma a garantir o máximo de recompensas e o mínimo de castigos, a exibir as avaliações positivas e a ocultar as negativas e a conseguir a aprovação simultânea de duas audiências, o professor e os colegas, o que nem sempre é fácil (...) pois podem pressupôr condutas incompatíveis”. (Díaz-Aguado, 1986, p 18).

Desta forma, tal como já foi dito anteriormente, a escola exige o cumprimento de dois currículos: um explícito e outro oculto. Então, para a adaptação das crianças ao sistema escolar, torna-se fundamental a aprendizagem do papel de aluno, na qual o grupo de

pares parece jogar um papel importante. No apoio a esta proposição podemos destacar as evidências que resultam dos trabalhos sociométricos:

- 1) as crianças apresentam uma tendência para elegerem como amigos os colegas da mesma raça, sexo e idade. Quando os grupos são heterogêneos do ponto de vista étnico, essa condição parece ser o primeiro critério na formação de subgrupos.
- 2) a participação nas tarefas do professor apresenta uma correlação positiva com a aceitação dos colegas mas a dependência ao adulto correlaciona negativamente com a aceitação dos colegas.
- 3) a aceitação pelo grupo de colegas parece implicar que o próprio aceite igualmente o grupo (princípio da reciprocidade nas relações sociais).
- 4) a aceitação dos pares está positivamente correlacionada com o conhecimento social e ainda com a adaptação socio-emocional.
- 5) a conduta que as crianças aceites mantêm com os seus colegas caracteriza-se por um alto nível de participação no grupo e pela frequência com que se lhes dirigem amistosamente e os reforçam. A ausência de participação não produz rejeição mas sim isolamento. A conduta das crianças rejeitadas caracteriza-se por uma frequência muito superior de contactos agressivos, expressões de desacordo e chamadas de atenção sobre si próprios, assim como a ausência de reforços positivos aos outros.

Este aspecto da aceitação/rejeição pelo grupo de pares é talvez o elemento mais importante das suas funções, relativamente às consequências que ele produz na adaptação à escola. Sobre esta questão são pertinentes as proposições das Teorias da Aprendizagem Social, sobretudo aquelas que definem o problema da criança rejeitada enquanto um *deficit* de aprendizagem que é susceptível de ser mudado através de treino.

Estas propostas deram um contributo importante para as actuais intervenções educativas através do grupo de colegas.

Muitas das condutas tidas como indesejáveis na sala de aula (agressividade, delinquência, etc.) são adquiridas nos grupos de pares e mantidas através do reforço por eles proporcionado. Por outro lado, a relação entre a atracção pessoal e o reforço proporcionado pelos colegas também está claramente demonstrada. “A atracção interpessoal aumenta quando a presença dos pares é contígua com a experiência de êxito do próprio sujeito. Os estudos realizados neste campo sugerem que a atracção interpessoal varia em função tanto das recompensas que se observam nos outros como da medida em que o próprio sujeito encontra experiências agradáveis na presença dos iguais”. (Hartup, 1970, p 399). Num outro estudo anterior, Hartup & Coates (1967) já haviam verificado que as crianças frequentemente recompensadas pelos seus companheiros imitam a conduta dos modelos reforçadores (in Hartup, 1970).

No caso da rejeição também parece haver uma influência recíproca; segundo Hartup (1970), uma das condutas que mais consistentemente se relaciona com a rejeição é a agressão. Alguns estudos verificaram que as crianças mais agressivas são também as que recebem mais agressões por parte dos colegas. Este processo parece começar muitas vezes, por uma espécie de *deficit* atribucional que caracteriza estes sujeitos, levando-os perante uma provocação ambígua, a interpretá-la como sinal de hostilidade.

Por detrás destas constatações parece estar uma hipótese relativamente segura: o *deficit* que está subjacente à rejeição dos pares explica-se a partir de uma incapacidade para lhes

dar e receber reforços positivos. “Esta limitação aumenta em forma de espiral ao fazer com que estes sujeitos: alterem a sua sensibilidade face às outras crianças; não possam obter as consequências afectivas importantes que o reforço proporcionado pelo grupo de iguais pressupõe; nem aprendam as destrezas sociais resultantes da sua interacção com eles” (Díaz-Aguado, 1986, p 35).

Uma das explicações para o *deficit* atribucional foi suscitada pelos trabalhos de Schofield (1981) ao estudar os processos cognitivos subjacentes aos preconceitos raciais - os estereótipos raciais influenciam a interpretação das atitudes interpessoais reduzindo a possibilidade de que essas interacções possam conduzir a relações amistosas. Por vezes, os rapazes brancos interpretavam atitudes acidentais dos negros como agressivas e estes consideravam o êxito académico e as ofertas de ajuda daqueles como um sinal de arrogância.

Para se entender correctamente a influência do reforço é preciso ter em consideração a operação cognitiva que lhe está subjacente; trata-se da comparação social que pode ser definida como o processo pelo qual o indivíduo avalia as suas atitudes bem como as suas consequências por contraste com as atitudes dos outros e suas respectivas consequências. No contexto escolar a comparação das atitudes ligadas à obtenção ou não de sucesso escolar são particularmente importantes na definição de um sentido de competência própria. Para Bandura (1981) os pares proporcionam a informação fundamental ao indivíduo para, através do processo comparativo, proceder à verificação da própria eficácia - nenhum dos outros componentes do auto-conhecimento influencia tanto, como este, a vida quotidiana da pessoa. De acordo com os seus trabalhos, ele

intervém de forma significativa nos seguintes aspectos: a) na selecção das actividades que se empreendem; b) no esforço nelas dedicado e no tempo de persistência para superar as dificuldades; c) nos processos e reacções emocionais percebidos durante as transacções ambientais actuais ou antecipatórias.

Neste domínio o ideal é que o sujeito perceba com precisão a sua competência. Uma sobrevalorização da mesma pode levá-lo a empreender actividades para além das suas capacidades, o que trará situações de fracasso que podem ter consequências negativas irreversíveis. Por outro lado, a subestimação da auto-competência leva-o a evitar ambientes e situações que podiam ter um papel importante no seu desenvolvimento ou a abordar as tarefas com uma convicção de incapacidade, o que interfere inevitavelmente com o seu rendimento.

Segundo Díaz-Aguado (1986) existem alguns estudos nesta área que, procurando superar a tradicional relação estímulo-resposta característica das teses ligadas às Teorias da Aprendizagem Social, têm-se debruçado sobre as variáveis cognitivas que medeiam entre eles. O seu objectivo é o de explicar a adaptação social do indivíduo com base nas distintas estruturas cognitivas que possui, procurando, desta forma, sintetizar duas perspectivas que se têm revelado “antagónicas” e, por si só, insuficientes: uma é a Teoria Genético-Cognitiva e a outra é a Teoria da Aprendizagem Social). A proposta fundamental destes estudos baseia-se na ideia de que a conduta da criança, a partir da qual é aceite ou rejeitada, depende, pelo menos parcialmente, do seu conhecimento social. Neste sentido, os trabalhos que procuraram uma relação directa entre determinadas dimensões cognitivas e a aceitação/rejeição dos colegas, foram bem

sucedidos. Klaus (1959), ao estudar a forma de processar a informação social, “verificou que as crianças aceitas são mais sensíveis às necessidades dos seus colegas, utilizam categorias conceptuais sistemáticas nas suas descrições e são capazes de fazer inferências subtis acerca dos outros” (citado por Díaz-Aguado, 1986, p 69).

Num outro estudo com crianças de 8 a 10 anos Custrona & Fesbach (1978), encontraram relações entre a forma de processar a informação social e a conduta agressiva e pró-social. “As crianças menos agressivas e mais altruistas faziam predições da conduta dos outros em função de dados disposicionais. Pelo contrário, as crianças descritas como agressivas e menos pró-sociais tinham tendência a fazer predições em função de dados situacionais” (citados por Díaz-Aguado, 1986, pp 89-90).

### A IMPORTÂNCIA DO ESTATUTO SOCIOMÉTRICO

Uma outra evidência encontrada sobre a importância do conhecimento social foi a de que o estatuto sociométrico correlaciona significativamente com a capacidade para adoptar diferentes perspectivas sociais. Asher & Reshaw (1981), desenvolveram um estudo com crianças de estatutos sociométricos diferenciados com o objectivo de comparar as estratégias utilizadas para atingir determinados fins - iniciar uma interacção com outra criança, mantê-la e resolver conflitos. Os resultados encontrados permitem as seguintes conclusões: as estratégias das crianças de alto estatuto são muito mais positivas, nas suas consequências para os outros, do que as das crianças de baixo estatuto. Estes, na resolução de conflitos utilizam condutas muito mais agressivas, diferindo ainda daqueles por utilizarem respostas vagas e recorrerem à autoridade quando não era necessário (por exemplo para iniciar uma interacção).

Estes estudos comprovam a relação existente entre o conhecimento social (incluindo as habilidades de interação social) e o estatuto sociométrico, ambas muito ligadas à adaptação da criança ao sistema escolar, na medida em que determinam substancialmente o tipo de integração no grupo de pares (aceitação versus rejeição). Toda esta conjuntura tem como ponto final desta cadeia de influências o rendimento escolar dos alunos. Os trabalhos sociométricos verificam uma correlação positiva entre o rendimento escolar e o estatuto sociométrico.

As diferenças atitudinais das crianças com alto e baixo estatutos sociométricos permitem concluir que as crianças de alto estatuto sociométrico distinguem-se das outras por:

“1 - ocupar uma posição destacada e positiva no sistema escolar (orientação para a tarefa, participação com o professor sempre que não suponha dependência e não entre em conflito com a solidariedade face aos seus colegas); 2 - tentar trabalhar em grupo e colaborar com outras crianças em tarefas escolares; 3 - manter um intercâmbio no controlo das relações com os seus colegas (assertividade moderada); 4 - e expressar a sua aceitação face a eles (aprovação, ausência de rejeições, pouca agressividade)” (Díaz-Aguado, 1986, p 103).

Estes aspectos são essenciais para que as crianças sejam aceites perante os pares até porque impera, como já foi afirmado, o princípio da reciprocidade. Esta conclusão conduz-nos à hipótese de que as crianças de baixo estatuto sociométrico, pelas suas “menores” aptidões sociais e cognitivas, têm dificuldades acrescidas em integrarem-se nos grupos de pares e em participarem de forma mais conseguida nas tarefas propostas pelo professor.

A este nível importa fazer uma distinção entre as crianças isoladas e as rejeitadas, uma vez que por vezes são confundidas. A criança isolada, do ponto de vista sociométrico, caracteriza-se por obter pontuações negativas baixas tanto na preferência social (número de eleições menos o número de rejeições) como no impacto social (número de vezes que é seleccionado pelos teus companheiros, i.e., eleições mais rejeições); a criança rejeitada também obtém pontuações negativas, mas de valor alto, pois parecem ser significativas para os outros.

Se a este conjunto de dados, acrescentarmos um outro - nas classes heterogéneas as crianças menos aceites são geralmente as que têm menor estatuto sociométrico - podemos concluir que existem discrepâncias significativas nas oportunidades que as crianças de diferentes grupos sociais e culturais têm na adaptação ao contexto escolar. Naturalmente que tudo isto se agrava substancialmente quando a heterogeneidade também se estende ao domínio étnico e/ou rácico.

### O PRECONCEITO NAS RELAÇÕES ENTRE OS PARES

A influência do preconceito num contexto escolar multicultural traduz-se essencialmente por algumas consequências ao nível da identidade étnica. Estas, são particularmente visíveis em dois domínios: o das atitudes e o da (auto)identificação.

Sobre a assimetria das atitudes interétnicas - ainda que o fenómeno da dissonância étnica seja relativamente discutível, podemos afirmar que existe uma certa diferença nas atitudes dos grupos majoritários e minoritários; enquanto as crianças dos grupos majoritários apresentam de forma clara uma atitude negativa face às minorias, o mesmo

já não se passa com as minorias, cujas crianças mostram por vezes preferência por esses grupos, pelo que apresentam uma grande variedade de atitudes face às maiorias. Quanto às atitudes que desenvolvem relativamente a si próprios, ela também difere nos dois grupos, sendo muito mais consistente nas maiorias, uma atitude positiva que contrasta com uma certa variabilidade atitudinal nas minorias. Estas atitudes reflectem em grande parte a forma como o processo de auto-identificação é vivenciado pelos dois grupos.

Sobre as diferenças no grau de identificação étnica - o grau de satisfação que se sente pelo facto de pertencer ao próprio grupo étnico é maior nos alunos dos grupos maioritários do que aqueles que pertencem aos grupos desfavorecidos. Allport (1954) afirmou que a criança ao aperceber-se do preconceito existente na sociedade pode desenvolver sentimentos negativos face ao próprio grupo, compartilhando dessa maneira as avaliações que os grupos maioritários fazem dele.

“É muito difícil que uma criança que se vê rejeitada e atacada por todos os lados, desenvolva como traços característicos, a dignidade e a calma. Pelo contrário, é muito fácil, que construa instrumentos para a sua defesa. Como um anão num mundo de gigantes ameaçadores luta em desigualdade de condições. Todavia, são muitas as coisas que pode fazer para defender o seu Eu (...) Pode unir-se a outros anões, estreitando vínculos que lhe proporcionem comodidade e auto-estima (...) ou devido ao seu desespero pode pôr-se a interpretar o papel que o gigante espera dele, e gradualmente chegar a compartilhar o juízo depreciativo que o seu amo tem dos anões. O amor natural a si mesmo, pode tornar-se, pela pressão persistente do desprezo, em envelhecimento e ódio face ao próprio” (Allport, 1954, p 162).

Apesar disto, as crianças, ao construirem as primeiras categorias sociais como o género, a raça, etc, têm tendência a sobrevalorizar tudo aquilo que associam como característico do grupo sociocultural onde estão inseridas. Esta tendência tem um valor adaptativo

porque ajuda a manter um nível aceitável de auto-estima, numa idade onde não há mecanismos de defesa que contrariem os danos das auto-avaliações negativas.

A forma como a auto-valorização negativa é interiorizada pelas crianças não é ainda um processo completamente claro. Contudo, há uma certa concordância nos especialistas desta área que ela se inicia pela educação familiar e que pode trazer consequências severas para a construção da identidade. As crianças pertencentes às minorias étnicas e/ou culturais vivenciam geralmente uma aceleração deste processo pelo facto da sua diferença ser mais nítida uma vez que ela acenta em características físicas e ainda porque frequentemente possuem um estatuto socio-económico baixo.

Sobre as diferenças de rendimento e estatuto académico - de uma forma objectiva os estudos comprovam que o rendimento dos grupos maioritários é superior ao dos grupos minoritários. Por detrás destes resultados parecem estar as diferenças de motivação escolar e a percepção que as crianças dos grupos desfavorecidos têm sobre a impossibilidade de serem aceites pelos seus colegas e/ou pelo sistema escolar.

Sobre os efeitos da heterogeneidade étnica e/ou cultural - estes, foram particularmente estudados nos E.U.A. em virtude do processo de dessegregação que acompanhou as suas escolas. As opiniões dividem-se sobre esta questão: enquanto uns dizem que traz benefícios ao nível das atitudes interétnicas outros contestam dizendo que quem protagoniza quase todas as interacções são os alunos pertencentes aos grupos maioritários o que leva muitos alunos das minorias a perderem a motivação pela escola.; também existem alguns estudos que consideram não haver qualquer efeito provocado

pela presença de diversos grupos étnicos e/ou culturais. De qualquer forma parece comprovar-se que, por si só, este factor não é condição suficiente para alterar as tradicionais atitudes interétnicas. Neste sentido, existem alguns factores que parecem ser importantes nesta mudança. Ainda que o mais importante seja a qualidade das interacções, a percentagem de alunos de cada grupo pode ser mais ou menos favorável à redução do preconceito.

Por outro lado existe uma relação clara entre o nível de pensamento conceptual dos alunos e o tipo de atitudes em contexto multicultural. Os sujeitos que se caracterizam por um pensamento de tipo concreto são mais preconceituosos e expressam maior preferência pelo seu grupo que aqueles que possuem um nível cognitivo mais desenvolvido. Sobre esta questão tem particular significado um estudo feito com adolescentes por Glock et al. (1975) cujos resultados permitiram concluir que:

“as principais diferenças detectadas entre os alunos com um nível superior e inferior de preconceito são de tipo cognitivo e consistem, mais do que no carácter negativo da percepção do outro grupo étnico, na explicação que se dá para esta. Os adolescentes com menos preconceitos reconhecem as condições sociais, culturais, económicas e históricas que estão subjacentes às diferenças étnicas, as quais são consideradas como inatas e imutáveis pelos adolescentes com mais preconceitos” (citado por Díaz-Aguado, 1986, p 88).

Um outro aspecto muito significativo tem a ver com as diferenças de estatutos (socio-económico e académico) entre os diferentes grupos. Muitos estudos assinalam a activação do preconceito a partir do facto de que para além da pertença a uma minoria étnica se associa uma condição social, cultural e económica desfavorecida. A Teoria do Contacto condiciona as mudanças atitudinais no sentido positivo a uma situação de

interacção em que os grupos em causa têm estatutos similares. Ora, isso não acontece pelo simples facto de haver um contexto educativo multicultural. Assim, não admira que os alunos dos grupos majoritários tenham superiores pontuações académicas e melhores relações com os professores. Nesta mudança de atitudes é ainda fundamental que o tipo de relação proporcionado pelo contexto escolar possibilite uma interacção estreita e efectiva; caso contrário, a inexistência de um certo grau de compromisso interpessoal impedirá qualquer evolução positiva. A este nível, como afirma Slavin (1985):

“os métodos educativos baseados em técnicas competitivas ou individualistas proporcionam muito poucas oportunidades para estabelecer relações interétnicas próximas. Nestes contextos os alunos parecem segregar-se em função do seu grupo étnico, participam em diferentes tipos de actividades e desempenham funções sociais distintas, o que limita as oportunidades para uma interacção intergrupual positiva, tanto dentro como fora do contexto escolar” (citado por Díaz-Aguado, 1993, p 88).

É neste sentido que importa estudar a relação entre a desvantagem sociocultural, subjacente à pertença a grupos étnicos minoritários, e a adaptação ao sistema escolar. Esta preocupação constitui o problema deste trabalho que passamos a apresentar no capítulo seguinte.

## **2. O PROBLEMA**

A relação entre cada criança e a escola é hoje entendida como um fenómeno de grande complexidade pois de facto são inúmeras as variáveis que podem influenciar o rendimento escolar, expressão “objectiva” do seu grau de adaptação. Sobre ele, poderíamos destacar, entre outros, alguns aspectos já relativamente bem estudados como as contribuições das investigações sobre a relação professor/aluno, o tipo de metodologias e materiais utilizados, a organização curricular ou, ainda, a influência da filosofia institucional no (in)sucesso escolar, de que nos têm dado conta, para além da Psicologia, outras áreas do conhecimento como as Ciências da Educação e a Sociologia.

Alguns dos estudos sobre estas temáticas têm feito transparecer a ideia de que a escola produz desigualdades no tratamento e nas oportunidades que concede aos diversos alunos que a integram. Contudo, a problemática das desigualdades não é exclusiva da escola pois a Psicologia do Desenvolvimento tem repetidamente mostrado que as crianças apresentam níveis de competências diferenciados no momento em que iniciam a vida escolar. Isto quer dizer que a escola acaba por constituir, para muitas dessas crianças, uma fonte de agravamento das desigualdades que já vinham experienciando.

No entanto, a faceta mais negativa desta realidade reside, talvez, no facto de que ela não afecta de forma semelhante toda a população. A desvantagem ganha intensidade em algumas zonas do tecido social afectando, particularmente, determinado tipo de grupos onde se incluem, quase sempre, as minorias étnicas e culturais. Estes grupos caracterizam-se, essencialmente, pela incorporação de um conjunto de fragilidades ao nível socio-económico, pela maior “distância” entre a sua cultura e os valores culturais

dominantes, que lhes conferem um baixo estatuto social, conduzindo-os a experiências de vida onde é comum o contacto com a frustração, o insucesso, o isolamento social, etc.

Esta situação é fruto de uma dinâmica interrelacional entre os vários tipos de desigualdades que, ao submeter estas crianças a uma espiral de negatividades, as empurra para a militância no insucesso escolar. É neste sentido que podemos afirmar que este fenómeno surge em função da relação entre três factores: “as desigualdades naturais, as desigualdades socioculturais e o funcionamento desigualitário da escola”. (Chauveau, 1989, p 18). Trata-se da rejeição da ideia de que existe um ou mesmo vários factores responsáveis pelo insucesso escolar: é no jogo de interacções entre os vários actores da situação educativa que devemos procurar as explicações para a sua emergência. Este pressuposto remete para a necessidade de haver uma maior sintonia entre as linguagens, as expectativas, enfim, os universos culturais da escola, da criança e da sua família.

Considerando que a multiculturalidade dos espaços sociais em que vivemos é cada vez maior, e que ela deriva, em grande parte, dos fenómenos migratórios que colocam em “confronto” grupos com universos culturais muito diferentes, o problema do insucesso escolar pode agravar-se substancialmente com as consequências penosas que daí advêm, com particular intensidade para os grupos minoritários. Desta forma, trata-se de um problema educativo e social que vem ganhando importância, pelo que o estudo da adaptação desses grupos ao sistema escolar deve merecer uma atenção particular.

Contudo, essa não é a única fonte de desigualdade proporcionada pela escola. As relações entre pares, factor particularmente importante para a integração da criança nas

turmas, tomam geralmente uma orientação assimétrica nas situações em que coexistem membros de grupos com estatuto sociocultural diferente. Esta assimetria coloca, muitas vezes, algumas dificuldades acrescidas a estas crianças por força do clima desfavorável que têm de enfrentar.

De acordo com o raciocínio exposto situaríamos o problema do nosso trabalho na seguinte questão: será que a pertença a grupos com desvantagem sociocultural incrementa a dificuldade da adaptação ao sistema escolar? Para encontrar respostas a esta questão vamos comparar grupos com estatuto cultural diferente, (grupo maioritário representado por sujeitos pertencentes à cultura dominante vs grupo minoritário representado por sujeitos pertencentes a minorias étnicas), relativamente a alguns aspectos que são importantes para a adaptação escolar. De acordo com esta finalidade passamos a enunciar os objectivos específicos que assistem este trabalho:

a) O tipo de percepção que cada criança tem sobre si própria é determinante na configuração de expectativas, mais ou menos positivas, face à capacidade para a realização de tarefas. Aquelas, por sua vez, constituem-se como elementos principais na construção de uma atitude, mais ou menos interessada e/ou disponível, que pode conduzir a criança para níveis de desempenho e aprendizagem significativamente diferentes. Assim, parece-nos importante analisar as diferenças entre os sujeitos provenientes dos dois grupos mencionados relativamente a algumas variáveis que consideramos determinantes para a adaptação escolar pelo que vamos avaliar os seguintes indicadores: 1) atitude face à aprendizagem; 2) e o auto-conceito intelectual.

b) A forma como cada indivíduo é percebido e tratado num espaço social (por exemplo a escola ou a turma), depende também do estatuto do grupo a que pertence. Este aspecto interfere significativamente na integração que o aluno faz no microsistema (sala de aula) onde se realizam a grande maioria das aprendizagens. Quando, no mesmo espaço físico, coexistem membros de grupos com estatutos socioculturais diferentes, estes aspectos ganham particular relevância, nomeadamente, através da expressão de atitudes negativas face aos exogrupos, o que se costuma designar por preconceito. Neste sentido é importante analisar a relação existente entre o preconceito suscitado pelo contacto entre grupos de estatuto cultural diferenciado e a adaptação ao sistema escolar pelo que iremos avaliar os seguintes aspectos: 1) as atitudes interétnicas (nas suas componentes cognitiva, avaliativa e comportamental); 2) o grau de identificação com o grupo étnico de pertença; 3) e o estatuto sociométrico.

Em conformidade com a fundamentação teórica exposta e os objectivos delineados definimos um conjunto de questões de investigação que, de acordo com a sua natureza, foram agrupadas em dois blocos.

a) Sobre a relação entre a desvantagem sociocultural e o sistema escolar - As questões que apresentamos a seguir procuram sintetizar a ideia de que os alunos pertencentes aos grupos étnicos e/ou culturais minoritários se encontram, na maioria das vezes, numa situação de desvantagem que pode ser traduzida por uma “disposição” psicológica menos favorável à adaptação ao sistema escolar. Esta proposição foi operacionalizada pela avaliação de alguns indicadores que são determinantes para a orientação dessa “disposição”. Nesse sentido iremos analisar como se expressam:

a.1 - a atitude face à aprendizagem dos sujeitos de cada um dos grupos étnicos (avaliada pela dimensão “relação da criança com a tarefa de aprendizagem e a motivação face à mesma” da Escala de Percepção e Atitudes face à Escola de Díaz-Aguado);

a.2 - o auto-conceito intelectual dos sujeitos de cada um dos grupos étnicos (avaliado pela dimensão “auto-conceito intelectual” da Escala de Auto-Conceito - versão adaptada).

b) Sobre a natureza assimétrica do preconceito interétnico - como ficou demonstrado existem diferenças significativas ao nível do preconceito interétnico e do grau de identificação com o próprio grupo, entre os membros dos grupos majoritários e minoritários, particularmente os que vivem em situação de desvantagem sociocultural.

Assim, é importante perceber como se expressam:

b.1 - a percepção dos sujeitos relativamente aos membros do outro grupo étnico (componentes cognitiva e avaliativa do preconceito medidas pela Escala de Diferencial Semântico de Díaz-Aguado).

b.2 - a disposição para interagir com os membros do outro grupo étnico (componente comportamental do preconceito medida pela Escala de Disposição Comportamental de Díaz-Aguado).

b.3 - o grau de identificação com o seu grupo étnico de pertença (medido através da Escala de Identidade Étnica de Díaz-Aguado).

b.4 - o estatuto sociométrico dos membros de cada um dos grupos étnicos (medido através das seguintes dimensões: a) eleições - número de vezes que cada indivíduo é escolhido pelos outros na questão 1 do Método das Nomeações; b) rejeições - número de vezes que cada sujeito é escolhido na questão 3 do Método das Nomeações; a

preferência interétnica - escolhas nas questões 3 (contexto de recreio) e 4 (contexto de trabalho) do Método das Nomeações; e o estatuto social - média dos valores atribuídos a cada indivíduo no Método das Pontuações.

## II - METODOLOGIA

### 1. DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Em consonância com os objectivos enunciadados poderemos definir as variáveis do nosso estudo em duas categorias fundamentais: as variáveis independentes cujo estatuto está associado à sua manipulação com o propósito de se analisar o seu impacto nas variáveis dependentes; estas, por sua vez, constituem o conjunto de indicadores que vão ser avaliados pelos instrumentos utilizados.

Relativamente às variáveis independentes, importa, em primeiro lugar, definir aquela que tem maior importância neste estudo - **a condição étnica** - que se configura a partir das dimensões étnica (com base na definições de Barth (1969) e Ogbu (1983) e da aparência física, particularmente os aspectos mais salientes como a cor da pele.

Assim, teremos uma categoria formada por sujeitos portugueses e/ou com ascendência (parentesco) portuguesa, de etnia caucasóide (popularmente designados por Brancos), e outra categoria formada por sujeitos com ascendência africana, de características negróides (popularmente designados por Negros). Neste segundo grupo foram considerados todos os negróides, inclusive os que nasceram em Portugal.

Esta segunda categoria não é natural uma vez que integra sujeitos de diferentes países e etnias (angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos, guineenses e são-tomenses). A associação destes vários grupos numa só categoria prendeu-se com o facto de cada um dos grupos, por si só, não ter uma expressão significativa para o estudo, e ainda com o

facto de estarem sujeitos a uma situação socio-económica e cultural semelhante (estatuto de grupo minoritário).

Esta consideração não significou desconhecimento de que existem diferenças culturais entre os vários grupos que formam esta categoria. Contudo, pareceu-nos que essas diferenças não seriam particularmente significativas para o estudo em causa pois as características físicas destes indivíduos e o estatuto social configuram os aspectos mais determinantes do preconceito.

Para além da variável enunciada têm igualmente estatuto independente: o género, definido a partir da condição biológica dos sujeitos (masculinos e femininos), e o grau de escolaridade, operacionalizado pelo nível de ensino em que os sujeitos se encontram matriculados (3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico).

Quanto à operacionalização das variáveis dependentes que integram as questões de investigação propostas, foram seguidos os preceitos metodológicos determinados para a investigação, que recomendam a necessidade de que o significado desses construtos seja precisado e objectivado em indicadores possíveis de serem medidos. Desta forma passamos a operacionalizá-las pela sequência em que surgem nas questões de investigação:

**Atitude face à aprendizagem (a.1)** - remete para a expressão da relação do indivíduo com a escola e as tarefas escolares; esta avaliação será expressa em 4 graus de intensidades diferentes, dois positivos (muito ou bastante), e dois negativos (pouco ou

nada), referentes às respostas dos sujeitos aos itens 1, 2, 4, 8 e 12 da Escala de Percepção e Atitudes face à Escola.

**Auto-Conceito intelectual (a.2)** - corresponde à auto-avaliação dos sujeitos relativamente às suas características intelectuais que é concretizada na selecção exclusiva de uma de duas categorias (sim ou não), consoante se identifica, positivamente ou negativamente, com as afirmações propostas na Escala de Auto-Conceito (versão adaptada). Este construto é operacionalizado pelas respostas aos itens 3, 7, 23, 26, 27.

**Atitude interétnica (elemento cognitivo e avaliativo) (b.1)** - reenvia para o tipo de pensamento e avaliação que os sujeitos fazem sobre os membros do outro grupo étnico. Esta avaliação é medida através da Escala de Diferencial Semântico na qual os sujeitos escolhem obrigatoriamente uma de cinco hipóteses de resposta, num total de 10 pares de adjectivos bipolares; estas hipóteses estão organizadas da seguinte forma: duas categorias de significado forte (por exemplo muito limpos/muito sujos), duas categorias de significado moderado (por exemplo algo limpos/algo sujos) e uma categoria intermédia (nem limpos, nem sujos).

**Atitude interétnica (componente comportamental) (b.2)** - diz respeito à disposição para interagir com membros do outro grupo étnico, atitude que é demonstrada pelas respostas aos itens (1 ao 10) da Escala de Disposição Comportamental; estes itens propõem situações de interacção, que obrigam a diferentes graus de compromisso interpessoal: os itens 2, 3, 4, 6, 7 e 9 implicam um compromisso moderado e os itens 1,

5, 8 e 10 implicam um alto grau de envolvimento. Em cada item existe um conjunto de 4 categorias de resposta - muito, bastante, pouco e nada.

**A identificação étnica (b.3)** - expressa o sentimento de maior ou menor satisfação face à sua pertença étnica, que é medido pelas respostas aos itens 11, 12 e 13 *da* Escala de Identidade Étnica, sendo que as possibilidades de resposta são as mesmas que foram referidas para a variável anterior.

**Estatuto sociométrico (b.4)** - remete para o grau de aceitação ou rejeição do sujeito no contexto da sua turma. Esta variável é expressa pelas respostas fornecidas no Método das Nomeações onde cada um dos sujeitos tinha de nomear 3 colegas em cada uma das quatro questões propostas no questionário.

**Preferência interétnica (b.4)** - reenvia para a escolha em duas situações distintas, recreio e trabalho, de uma de três possibilidades - os sujeitos do próprio grupo étnico, os do outro grupo ou ambos igualmente. Esta variável é avaliada pelas questões 3 e 4 do Método das Nomeações.

**Estatuto Social (b.4)** - diz respeito ao estatuto que o aluno tem na sua turma e é determinado pela média das pontuações obtidas face às avaliações (de 1 a 5) feitas pelos seus colegas de turma no instrumento designado por Método das Pontuações.

## **2. SUJEITOS**

### **2.1 A AMOSTRA**

Considerando a importância que a problemática da desvantagem sociocultural tem na vida educativa e social das crianças pareceu-nos importante orientar a investigação para os primeiros anos de escolaridade pelo que situamos a nossa população-alvo em alunos do 1º ciclo do ensino básico, também de acordo com a fundamentação teórica que constitui a referência base deste trabalho.

Através da consulta de uma base de dados do Ministério da Educação (Secretariado “Entreculturas”) foi possível seleccionar um conjunto de escolas cuja população discente era composta por diferentes grupos étnicos e/ou culturais por forma a garantir uma diversidade étnica, condição fundamental do nosso estudo.

A ponderação do carácter exploratório do nosso estudo conduziu-nos para a selecção de apenas um estabelecimento de ensino de forma a realizar um estudo mais em profundidade do que em extensão. O estabelecimento de ensino foi escolhido a partir da proporção dos sujeitos pertencentes a grupos minoritários (cerca de 40%) e à enorme disponibilidade concedida para a realização da nossa pesquisa. Os critérios considerados nesta selecção tiveram como objectivo evitar dois tipos de situações extremas que poderiam enviesar os resultados: 1) o grupo étnico/cultural minoritário ser estatisticamente maioritário e 2) o grupo étnico/cultural minoritário ser de tal forma reduzido que não tivesse expressão.

A selecção da escola teve ainda em consideração a dimensão significativa do grupo minoritário e a “igualdade” de condições socioeconómicas em que viviam as populações dos dois grupos culturais, na medida em que estávamos perante um contexto interessante para a verificação dos pressupostos teóricos enunciados, uma vez que se afastavam das situações habitualmente utilizadas neste tipo de estudos (normalmente, tal como aconteceu com o estudo de Díaz-Aguado (1993a), a amostra apresenta uma discrepância significativa entre os vários grupos, quer ao nível da sua relação estatística, quer ao nível das suas condições de vida).

Concluindo, trata-se de uma amostra por conveniência. Isto traz naturais consequências que se traduzem na impossibilidade de serem efectuadas generalizações dos resultados encontrados, circunstância que de qualquer forma nunca constituiu um objectivo deste estudo assumidamente exploratório.

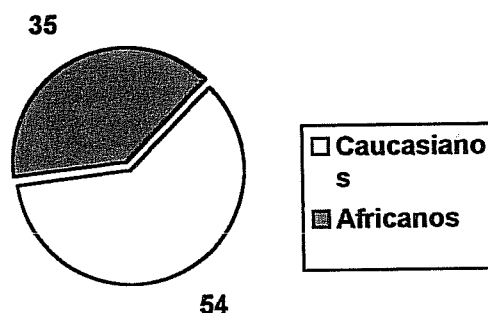
De forma a garantir que os instrumentos utilizados eram bem compreendidos pelos respondentes, evitando o enziejamento das respostas por limitações cognitivas subjacentes aos seus níveis de desenvolvimento e de aprendizagem escolar, decidimos circunscrever a amostra aos dois últimos anos do 1º ciclo do ensino básico (3º e 4º anos). Neste sentido, considerámos importante que o maior número de alunos da escola fizesse parte da amostra, pelo que seleccionámos todas as turmas que respeitavam o critério designado com excepção de uma do 3º ano onde havia grande percentagem de alunos cujos níveis escolares eram inferiores (de acordo com o despacho nº98-A/92 os alunos, em regra, não sofrem retenções durante o 1º ciclo, acompanhando a turma em que

iniciaram a vida escolar), o que poderia causar dificuldades na compreensão dos instrumentos.

Os dados foram recolhidos perante um conjunto de 111 sujeitos dos quais 23 foram preteridos por duas razões fundamentais: 1) os indivíduos de etnia cigana (apenas 6) constituíam um grupo demasiado restrito para serem submetidos a tratamento estatístico; 2) e foram eliminados todos os sujeitos que tinham produzido omissões (*missing values*) nas respostas aos instrumentos. Após estes procedimentos a amostra ficou constituída por um conjunto de 89 sujeitos cuja distribuição passaremos a dar conta através de um conjunto de figuras que a apresentam nas suas características fundamentais.

Relativamente à condição étnica a amostra ficou constituída por 54 sujeitos caucasianos e 35 sujeitos africanos.

Figura 1 - Distribuição da amostra por etnia (N)



Os sujeitos dos dois grupos étnicos ficaram distribuídos da seguinte forma pelas outras duas variáveis independentes:

Figura 2 - Distribuição dos grupos étnicos por género (N)

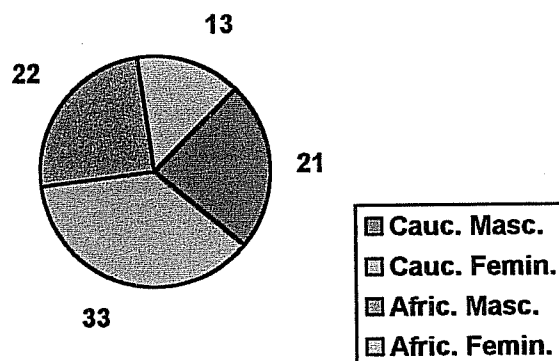
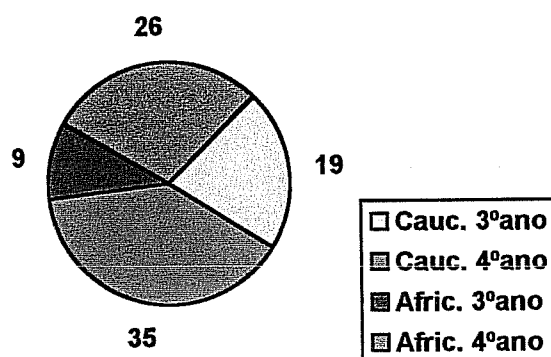
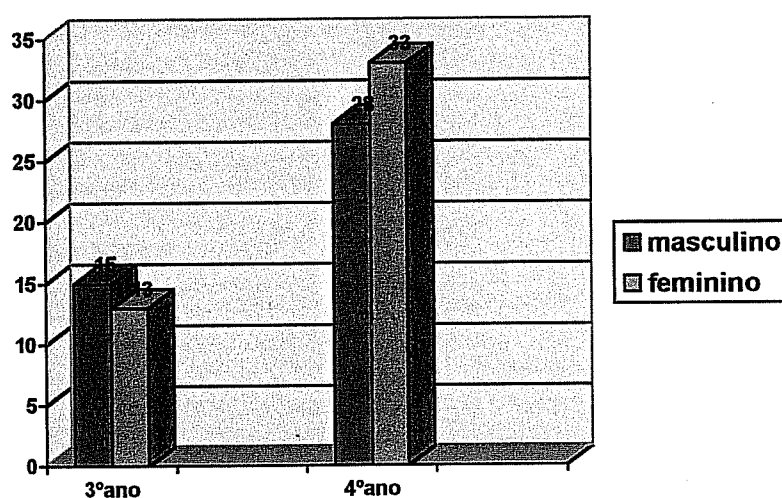


Figura 3 - Distribuição dos grupos étnicos por graus de escolaridade (N)



Relativamente às outras variáveis independentes podemos observar a seguinte composição: quanto ao **género**, a amostra encontra-se equiparada pois existem 56 sujeitos do sexo masculino e 55 do sexo feminino; no **grau de escolaridade** a composição é de 28 sujeitos no 3ºano e 61 no 4ºano.

Figura 4 - Distribuição dos sujeitos de cada sexo por grau de escolaridade (N)



## 2.2 A ESCOLA

A escola localiza-se no concelho de Almada, do distrito de Setúbal, e situa-se numa zona composta por uma estrutura urbanística constituída essencialmente por habitações verticais de cariz social. Esta área habitacional é sobretudo caracterizado pela degradação dos espaços envolventes bem como pela inexistência de equipamentos sociais básicos.

A população residente apresenta uma grande heterogeneidade ao nível étnico e cultural (portugueses, cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos, são-tomenses, timorenses, indianos, ciganos, etc), mas uma notável homogeneidade relativamente aos aspectos socio-económicos. Trata-se de uma área onde a pobreza e a exclusão social são visíveis com fortes implicações na socialização das crianças e dos jovens.

As estatísticas oficiais apontam para uma taxa de desemprego de cerca de 50%; aqueles que possuem uma ocupação profissional desempenham quase invariavelmente profissões pouco diferenciadas ao nível do operariado, serviço doméstico, etc. Para além da pobreza económica persistem os problemas ligados à estrutura familiar - existe um número significativo de famílias extensas bem como de famílias monoparentais. Estas famílias vivem em muitos casos em condições de saúde e higiene deficitárias e em espaços sobrelotados e indiferenciados.

O baixo nível de escolaridade é outro dos aspectos que caracterizam esta população e que afecta de forma significativa a população jovem. Este factor condiciona o acesso ao mercado de trabalho, particularmente das mulheres e jovens, conduzindo-os para situações profissionais precárias.

Desta forma “podemos verificar que as exigências ligadas ao crescimento económico em detrimento do desenvolvimento global harmonioso, o consumismo cada vez mais marcante nas novas gerações aliado à crise do sistema familiar e à crise de valores constituem factores de risco social que estão na base de um forte desequilíbrio dos indivíduos. Este reflecte-se na iniciação de percursos de marginalidade, consumo de

alcool, drogas e em actos de negligência, maus tratos, maternidade precoce, desvalorização doméstica, incapacidade na gestão dos recursos e dependência dos serviços” (Projecto do PIA da Santa Casa da Misericórdia, p 4).

A população da escola apresenta a seguinte composição: o corpo docente é constituído por 18 professores dos quais 1 é director (com dispensa de funções docentes) e 2 são professores de apoio; existe ainda uma educadora. O corpo auxiliar é composto por 4 auxiliares de educação, 1 cozinheira, 3 auxiliares de cozinha e 2 auxiliares de educação. Os S.P.O. são compostos por uma psicóloga e uma técnica de serviço social que dão apoio à escola durante 8 horas por semana. O corpo discente é composto por alunos dos quais 60% são portugueses, brancos e 40% são pertencentes a grupos minoritários.

De acordo com a directora da escola, a comunidade tem uma ligação sofrível à escola que contudo tem melhorado todos os anos. Esta melhoria deve-se à integração da escola num projecto de Educação Multicultural, promovido pelo Ministério da Educação através do Secretariado “Entreculturas”.

Este projecto para além de alguns benefícios materiais, tem proporcionado uma formação a 3 professores da escola, entre as quais a directora, que terminou no ano lectivo de 96/97. Esta formação começou por realizar uma abordagem mais sociológica do problema da multiculturalidade para progressivamente se dirigir para aspectos mais específicos da realidade educativa, nomeadamente, sobre o desenvolvimento de estratégias educativas em contextos multiculturais e sobre o papel da escola e dos professores perante este tipo de realidade. A integração neste projecto permitiu à escola

organizar um projecto educativo que incluía a introdução de referências às culturas dos diferentes grupos que a frequentavam, particularmente através de algumas actividades, dentro e fora da sala de aula. Contudo, ao nível das estratégias educativas não se registavam ainda mudanças significativas, embora constituísse preocupação primordial o desenvolvimento de um trabalho com incidência no respeito pelas diferentes culturas e indivíduos.

### **3. INSTRUMENTOS**

Os instrumentos utilizados foram seleccionados daqueles que Díaz-Aguado (1993a) aplicou nas suas investigações sobre a relação entre a desvantagem sociocultural e a adaptação à escola. Naturalmente que, em função da menor profundidade deste trabalho e da sua condição exploratória por contraponto à condição experimental dessas investigações, apenas utilizámos alguns dos instrumentos que integraram esses estudos.

#### **3.1 ESCALAS SOBRE ATITUDES ÉTNICAS**

Relativamente a este indicador utilizámos 3 instrumentos, individualmente descritos em seguida, que pretendem medir as seguintes dimensões: a) o componente cognitivo do preconceito que pretende medir o grau de superação dos estereótipos existentes face ao outro grupo étnico; b) a disposição atitudinal para interagir com membros do outro grupo étnico em actividades concretas; c) e a identificação étnica.

##### *ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO DE DÍAZ-AGUADO (Componente cognitivo)*

É composta por um conjunto de dez pares de adjectivos bipolares que constituem estereótipos relativos a um outro grupo étnico. Os adjectivos que fazem parte da escala referem-se a estereótipos relativos à população cigana, que constituiu a minoria mais representada nos seus trabalhos de investigação. A selecção dos itens teve por base: “1) a revisão da bibliografia existente sobre os estereótipos relativos aos ciganos ao longo da história; 2) e a selecção dos adjectivos mais significativos através da aplicação de uma escala de 30 pares de itens a uma amostra de 107 sujeitos de diferentes níveis de E.G.B. (primeiro, terceiro, quinto e oitavo)” (1993, Díaz-Aguado, p 221). A escala compreende

5 possibilidades de resposta cujos polos são a pontuação 5 (grau máximo de superação do estereotipo) e 1 (grau mínimo de superação do estereotipo).

#### *ESCALA DE DISPOSIÇÃO COMPORTAMENTAL DE DÍAZ-AGUADO (Componente comportamental)*

Trata-se de uma escala de *Likert* com quatro categorias de resposta para um conjunto de dez itens que pretendem medir a predisposição dos sujeitos para participarem em situações ou actividades com membros de outro grupo étnico e/ou cultural. Estas actividades implicam diferentes graus de compromisso interpessoal: umas implicam um compromisso moderado (itens 2,3,4,6,7 e 9) e outras implicam um alto grau de compromisso (1, 5, 8 e 10). A pontuação dos itens situa-se entre o 4 (máxima disposição para interagir) e o 1 (mínima disposição para interagir).

#### *ESCALA DE IDENTIDADE ÉTNICA DE DÍAZ-AGUADO*

A identidade é avaliada por uma escala de *Likert* de 4 categorias, formada pelos itens 11, 12 e 13 associados à Escala de Disposição Comportamental, que pretendem medir o grau de satisfação que a criança tem pelo facto de pertencer ao seu grupo. Os itens são pontuados numa escala que varia desde a pontuação 4 (grau máximo) a 1 (grau mínimo).

#### **NORMAS DE APLICAÇÃO**

Estes 3 instrumentos, que globalmente avaliam as atitudes étnicas, são aplicados de forma distinta consoante a fase de desenvolvimento em que os sujeitos se encontram; assim, eles devem ser aplicados de forma individual para as crianças que estejam nos primeiros 2 anos de escolaridade (6/7 anos) e de forma colectiva para as crianças que

frequentem os anos seguintes. Quando se trata de uma situação deste tipo deve-se separar os sujeitos de forma a garantir que cada um dá a sua opinião.

Um aspecto muito importante diz respeito à relativização do facto de se estar a avaliar a sua opinião sobre as crianças do outro grupo. Isso pode ser feito através da enunciação de que no futuro serão pedidas as suas opiniões sobre outras coisas como os adultos ou as crianças do outro sexo.

Assim, foram seguidas as seguintes instruções: “Estamos a estudar como é que as crianças vêem as outras pessoas. Uma vez que nesta escola existem crianças brancas e negras, queremos saber qual é a opinião que os brancos têm dos negros e os negros dos brancos. Noutro dia perguntaremos o que os meninos pensam das meninas e as meninas pensam dos meninos e por fim o que pensam dos adultos.

É interessante conhecer o que vocês pensam. Os negros têm que dar a sua opinião sobre os brancos e os brancos têm que dar a sua opinião sobre os negros.

Na folha que vos demos existem uma série de características; vocês devem, em cada linha, rodear com um círculo a característica que melhor expresse aquilo que cada um pensa. Devem responder rapidamente; é melhor que assinalem a primeira coisa que vos venha à cabeça. Se não conhecem o significado de alguma palavra, por favor, perguntem. A vossa opinião é muito importante.

Observem o seguinte exemplo:

muito	algo	nem	altos	algo	muito
altos	altos	nem baixos	baixos	baixos	baixos

Este aluno pensa que os brancos (ou os negros) não são altos nem baixos” (1993, Díaz-Aguado, p 223).

### VALIDADE DOS INSTRUMENTOS

Díaz-Aguado (1993b) submeteu estas escalas a uma análise factorial com o objectivo de medir a validade de construto. Com cada uma delas foram realizadas 3 análises: com a amostra total (n=384), com os *payos*<sup>1</sup> (n=338) e com os ciganos (n=46). Os sujeitos da amostra pertenciam a classes sociais que variavam do nível médio ao nível baixo (onde estavam integrados quase todos os alunos ciganos) e cujas idades variavam entre os 7 e 10 anos.

A análise factorial tornou relevantes os seguintes resultados:

1) Na Escala do Diferencial Semântico distinguem-se dois factores, que variam em função do grupo étnico. Na percepção que os alunos *payos* têm dos ciganos destaca-se como primeiro factor aquele em que se incluem os adjectivos que denotam uma avaliação mais perjorativa: “sujos”, “ladrões”, “preguiçosos” e “brigões”. No segundo factor integram-se adjectivos que podem reflectir um estereotipo menos perjorativo: “alegres”, “valentes” e “pobres”. O facto deste terceiro adjectivo de tipo negativo ser

<sup>1</sup> este termo designa a forma como os ciganos tratam os indivíduos espanhóis.

incluído no factor menos pejorativo pode reflectir a consideração de causas socio-económicas como explicação das diferenças associadas ao grupo étnico.

Por outro lado, na percepção que os alunos ciganos têm dos payos diferencia-se como primeiro factor aquele em que se destacam os adjectivos: “rápidos” (provavelmente relacionado com a diferença de estatuto académico), “cobardes” (atribuível à rejeição em implicar-se em agressões físicas referida pelos ciganos acerca dos payos), “elegantes” e “limpos” (relacionados com a aparência). No segundo factor integram-se os adjectivos: “ricos” (relacionado com a percepção de diferença no estatuto socio-económico) e “orgulhosos”.

2) Na escala de *Likert* diferenciam-se igualmente dois factores que coincidem em ambos os grupos étnicos e que correspondem às dimensões estudadas pelo questionário - disposição comportamental e identidade étnica.

### **3.2 MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS**

#### *MÉTODO DAS NOMEAÇÕES*

Esta prova remete o sujeito para a nomeação de vários trios de colegas: aqueles com quem mais gosta de brincar e aqueles com quem menos gosta de brincar. Este procedimento dá-nos informação para calcular o estatuto sociométrico dos alunos.

Para que seja feita uma avaliação do estatuto sociométrico é necessário obter os seguintes índices:

- 1) Eleições - número de nomeações recebidas para a questão um.
- 2) Rejeições - número de nomeações recebidas para a questão três.

### *AValiação DAS PREFERÊNCIAS ÉTNICAS*

Para avaliar as preferências étnicas dos alunos, tanto em situações de recreio como de trabalho escolar, Díaz-Aguado (1993b) acrescentou duas questões no fim do questionário sociométrico que foram por nós adaptadas de acordo com as categorias culturais utilizadas neste estudo:

- 1) Com quem preferes brincar no recreio?

com brancos?

com negros?

com ambos igualmente?

- 2) Com quem preferes trabalhar na aula?

com brancos?

com negros?

com ambos igualmente?

### *MÉTODO DAS PONTUAÇÕES (RANKING)*

Este método, mais recente, consiste no cálculo da aceitação média que cada aluno tem entre os seus colegas da turma. Para isso aplica-se uma escala de cinco categorias de resposta cuja aplicação obedece ao seguinte procedimento:

- 1) Qual é o colega ou a colega da tua classe de que gostas mais? Espera-se a resposta. Quando ela acontece acrescenta-se: a x e a todos os meninos e meninas de que gostes muito, de forma igual a x, vamos colocar um círculo aqui (assinala-se a cara número 1).
- 2) Qual é o colega ou a colega da tua classe de que gostas menos? Proceda-se de igual forma ao caso anterior, assinalando a cara número 5.

3) O procedimento para ensinar as restantes pontuações é igual ao utilizado para as anteriores.

4) Quando a criança aprendeu a utilizar a escala começa-se a nomear individualmente todas crianças da turma.

Para obter a pontuação de cada criança no ranking calcula-se o total de pontos fornecidos pelos colegas e divide-se pelo número de eleitores.

### **3.3 ESCALA DE PERCEPÇÃO E ATITUDES FACE À ESCOLA DE DÍAZ-AGUADO**

Esta escala (Díaz-Aguado, Alía e Baraja, 1988) é composta por um conjunto de 27 itens com quatro categorias de resposta: muito, bastante, pouco e nada. Ela pretende medir várias dimensões da atitude da criança relativamente à escola:

“1) Relação da criança com a tarefa de aprendizagem e motivação face à mesma (itens 1, 2, 4, 8 e 12).

2) Motivação da criança pelas matérias (avaliada por um conjunto de itens acrescentados no final da escala com as mesmas quatro categorias de resposta).

3) Relação da criança com os colegas (itens 3, 5, 7, 10 e 16).

4) Relação da criança com o professor (itens 6, 9, 11, 14 e 21).

5) Tratamento diferencial do professor (itens 13, 17, 20, 26 e 27).

6) Capacidade crítica face ao sistema escolar. Esta dimensão é obtida pela diferença entre os resultados dos itens que indicam o poder efectivo que os alunos têm em tomar decisões (15, 18, 22 e 23) e os resultados dos itens que indicam o poder que eles gostariam de ter (19, 21, 24 e 25)” (Díaz-Aguado, 1993b, p 244).

## NORMAS DE APLICAÇÃO

A aplicação desta escala faz-se de forma colectiva para os alunos a partir do 2º ano do ensino básico e de forma individual para os alunos do 1º ano e aqueles que mostrem dificuldade em fazê-lo junto dos colegas.

A instrução utilizada deve ter o seguinte conteúdo: “Estamos a estudar o que as crianças pensam sobre a escola. Não há respostas boas ou más, pelo que devem ser muito sinceros a responder. O que nos interessa é a vossa opinião. Vou começar a ler o número que têm à esquerda e em seguida a frase que aparece ao lado de cada número. Vocês têm que rodear com um círculo uma das palavras que estão a seguir à frase: muito, bastante, pouco e nada” (Díaz-Aguado, 1993b, p 245).

É importante que o avaliador se assegure que as crianças pequenas perceberam a diferença entre muito e bastante (pode-se perguntar “qual é mais?” como forma de controlar este aspecto). Os itens devem ser lidos em voz alta de forma a garantir que não existem mal-entendidos.

O avaliador deve igualmente assegurar-se que as crianças só rodeiam uma categoria em cada item, que respondem a todos os itens e que todas as crianças seguem no mesmo ritmo. A existência de dois examinadores favorece a possibilidade de exercer este controlo.

## NORMAS DE CORRECÇÃO

As categorias pontuam-se de 4 (atitude muito favorável) a 1 (atitude muito desfavorável). Em seguida calculam-se as somas dos itens que pertencem a cada uma das 6 dimensões, obtendo-se seis resultados. A motivação para as matérias é pontuada segundo o mesmo critério.

### **3.4 ESCALA DE AUTO-CONCEITO DE PIERS-HARRIS (versão adaptada)**

A escala utilizada é uma adaptação do original de Piers-Harris, constituída por 30 itens que se agrupam nos seguintes factores:

- 1) Auto-conceito de conduta: 5, 6, 8, 9 e 13.
- 2) Auto-conceito intelectual: 3, 7, 23, 26 e 27.
- 3) Auto-conceito físico: 11, 16, 24, 25 e 28.
- 4) Ansiedade: 4, 10, 14, 29 e 30.
- 5) Popularidade-sociabilidade: 2, 12, 18, 19 e 21.
- 6) Felicidade-satisfação: 1, 15, 17, 20 e 22.

Cada item tem duas alternativas de resposta: “sim” ou “não”. Quando a resposta indica um auto-conceito positivo pontua-se com 1 e quando ela indica auto-percepção negativa pontua-se com 0.

## NORMAS DE APLICAÇÃO

O examinador deve, em primeiro lugar, explicar que se trata de uma prova onde a criança tem de responder de acordo com aquilo que é e não com o que ela gostaria de ser ou como os outros a percebem. É igualmente importante sublinhar os seguintes

aspectos: não existem respostas boas ou más pelo que a sinceridade é importante; não se pode indicar as duas alternativas de resposta no mesmo item; deve-se responder a todos os itens; quando houver dificuldade em decidir qual a resposta deve-se pensar como se é na maioria das vezes.

#### **4. PROCEDIMENTOS**

Os procedimentos utilizados neste estudo obedeceram aos parâmetros habituais que organizam os princípios metodológicos dos trabalhos académicos pelo que, neste capítulo, vamos relatar os dois momentos que se seguiram à selecção da amostra já aqui explicitada: a recolha dos dados e o tratamento dos mesmos.

Passamos então a descrever os passos seguidos para a concretização do plano de estudo determinado. Em primeiro lugar foi combinado com a directora da escola e as respectivas professoras, o calendário da aplicação das provas em cada uma das 6 turmas seleccionadas para o estudo.

Seguidamente, foi definida a ordem de aplicação dos instrumentos que, dado o carácter descritivo do estudo (não havia a necessidade de controlar os efeitos de fadiga ou de treino como acontece nos estudos experimentais), foi a mesma em todas as turmas. Esta, respeitava a ordem utilizada nos trabalhos de Díaz-Aguado (1993a, 1993b) que inspiraram este estudo, pelo que aplicámos em primeiro lugar as escalas de atitudes, em segundo lugar os instrumentos sociométricos, depois a escala de auto-conceito e finalmente a escala de percepção e atitudes face à escola.

O contacto com cada turma foi iniciado por uma singela apresentação feita pela professora respectiva (era dito às crianças que se tratava de um professor que vinha trabalhar com eles pois precisava da sua ajuda), seguida da transmissão das instruções (lida por nós em voz alta como aliás todos os itens dos vários instrumentos), que

antecedia a aplicação das escalas de atitudes, a qual remetia, desde logo, para a avaliação dos sujeitos de outra “raça”/etnia.

A reacção das crianças foi bastante positiva tendo encarado as provas como “fichas de trabalho” que, pelo carácter de novidade e importância que davam à sua própria opinião, suscitaram uma grande aderência que proporcionou um clima de empatia muito favorável à realização do nosso trabalho. O facto de alguns dos adjectivos da Escala de Diferencial Semântico poderem ser desconhecidos foi aproveitado para questionarmos as crianças sobre os seus significados de modo a reforçar o clima relacional, o que funcionou bastante bem.

Na aplicação dos instrumentos sociométricos foi importante sublinhar que as escolhas, no Método das Nomeações, apenas se deviam referir aos alunos da própria turma. A utilização da Escala do Auto-Conceito foi acompanhada de uma referência especial, que alertava para a necessidade de fazerem uma avaliação sobre aquilo que eram realmente e não com base no que os outros pensavam ou naquilo que cada um gostaria de ser.

A Escala de Percepção e Atitudes face à escola suscitou algumas dúvidas em alguns itens que remetiam para a mesma situação, ainda que colocassem o sujeito em posições diferentes: relatar o que se costuma passar na aula ou expressar a sua opinião de como acha que se deveria passar. Um exemplo disto são os itens 19 (“Na aula deixam-nos sentar com os colegas que queremos”) e 22 (“Deveríamos poder sentar-nos com os colegas que queremos”).

Esta situação foi ultrapassada pela explicação detalhada e muito concreta de cada situação, sublinhando bem, a diferença relativamente ao item anterior, que parecia ser “igual”.

Em termos gerais as dificuldades na aplicação dos instrumentos tiveram a ver com a tentativa de controlar os diferentes ritmos de resposta dos sujeitos. Nesse sentido, fizemos um apelo à solidariedade entre as crianças, prontamente reforçada pelos professores. Estes últimos deram uma colaboração importante no apoio individual aos alunos que tinham alguma dificuldade na leitura e na compreensão dos itens. Ficou claro para nós, que a aplicação destes instrumentos, tal como Díaz-Aguado (1993a, 1993b) já havia referido, exige de certa forma a presença de duas pessoas para mais facilmente se efectuar o controlo das respostas dos alunos.

A este propósito devemos referir que, por sugestão das crianças, elas próprias passaram a ler, uma de cada vez, os itens de vários instrumentos. Este procedimento serviu para reforçar o clima positivo em que decorreu a recolha de dados. Aliás, este procedimento gerou algumas situações interessantes quando algumas das crianças que tinham dificuldade na leitura pediram para lerem os itens, para espanto dos próprios professores.

Naturalmente que tratando-se de crianças, ainda que tivesse havido o cuidado de as dispôr a uma distância que não permitisse influências nas respostas, por vezes aconteceram comentários a uma ou outra resposta. A nossa intervenção corroborada pelas professoras, que conheciam os procedimentos pela leitura em voz alta das instruções, ajudou a esbater o significado dessas situações.

Os dados recolhidos foram inseridos no SPSS (Statistics Package for Social Sciences) com vista ao seu tratamento estatístico. Para tal, foram utilizadas uma série de codificações que passamos a apresentar através do conjunto de tabelas que se seguem com o propósito de facilitar a leitura e compreensão dos resultados.

Tabela 1 - Códigos das variáveis independentes e respectivos grupos.

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Condição Étnica	ETNIA
Caucasiano	B
Africano	N
Género	SEXO
Masculino	M
Feminino	F
Grau de Escolaridade	ANO
3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	3ºano
4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	4ºano

Tabela 2 - Códigos das variáveis avaliadas pelas Escalas de Atitudes Étnicas e pela Escala de Identidade Étnica.

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Atitudes interétnicas ( cognitiva)	DISEM
Atitudes interétnicas (comportamental)	INTER
Identificação étnica	IDENT

Tabela 3 - Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitude face à Escola.

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Relação da criança com a tarefa de aprendizagem e motivação face à mesma	MOTAPR
Motivação da criança pelas matérias	MOTDIS
Relação da criança com os colegas	RELPAR
Relação da criança com o professor	RELPROF
Tratamento diferencial do professor	TDPROF
Capacidade crítica face ao sistema escolar	CRITESC

Tabela 4 - Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Auto-conceito.

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Auto-conceito comportamental	PHCON
Auto-conceito intelectual	PHINT
Auto-conceito físico	PHFIS
Auto-conceito ansiedade	PHANS
Auto-conceito popularidade/sociabilidade	PHPOP
Auto-conceito felicidade/satisfação	PHSAT

Tabela 5 - Códigos das variáveis avaliadas pelos Instrumentos Sociométricos.

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Estatuto social	RANK
Preferências étnicas (recreio)	PREF1
Preferências étnicas (trabalho)	PREF2

As variáveis subjacentes às escalas de atitudes étnicas, de identidade étnica, de auto-conceito e de percepção e atitudes escolares foram todas submetidas a tratamento estatístico. A única exceção reside no item 11 da Escala de Identidade Étnica “Se pudesses nascer de novo gostarias de ser (branco/negro)? Porquê?”. As razões evocadas pelos sujeitos para a resposta fornecida não foram alvo de qualquer tipo de análise.

No tratamento das questões ligadas à desvantagem sociocultural (a.1, a.2, a.3) foi utilizada a análise de variância (ANOVA). Esta técnica estatística foi igualmente escolhida para o tratamento de algumas questões relacionadas com o carácter assimétrico do preconceito (b.1, b.2, b.3). A análise de variância permitiu ainda testar a existência de efeitos de interacção entre as variáveis independentes. Relativamente à questão b.4 que propunha a comparação das escolhas feitas pelos sujeitos no Método das Nomeações, foi utilizada a técnica do Qui-Quadrado. Os resultados obtidos com estes tratamentos foram sujeitos a uma selecção com base na sua significância estatística e constituem os elementos que presidem à organização do próximo ponto deste trabalho.

### III - RESULTADOS

Apresentamos em seguida uma tabela com os resultados estatisticamente significativos. Em seguida passaremos a analisá-los detalhadamente utilizando como organizador a sequência das questões de investigação anteriormente definidas.

Tabela 6 - resultados cuja análise de variância evidenciou diferenças estatisticamente significativas

FACTOR	VARIÁVEL	gl	F	PROBABILIDADE
SEXO	INTER	1	16,751	0,000***
SEXO	IDENT	1	13,633	0,000***
SEXO	PHPOP	1	8,712	0,004***
SEXO	PHSAT	1	5,319	0,024**
ETNIA	MOTAPR	1	10,200	0,002***
ETNIA	PHPOP	1	13,291	0,000***
ETNIA	PHSAT	1	4,805	0,031**
ANO	INTER	1	3,302	0,001***
SEXO * ETNIA	IDENT	1	4,751	0,032**
SEXO * ETNIA	PHPOP	1	4,753	0,032**
SEXO * ANO	PHPOP	1	4,865	0,030**
SEXO * ANO	DISEM	1	7,391	0,008***
SEXO * ANO	INTER	1	11,192	0,001***
SEXO * ANO	IDENT	1	6,270	0,014**
ETNIA * ANO	IDENT	1	8,133	0,006***
ETNIA * ANO	MOTAPR	1	7,678	0,007***
ETNIA * ANO	CRIT ESC	1	7,168	0,009***
ETNIA * ANO	PHPOP	1	14,469	0,000***

N=89; \*\* p< 0,05; \*\*\* p<0,01

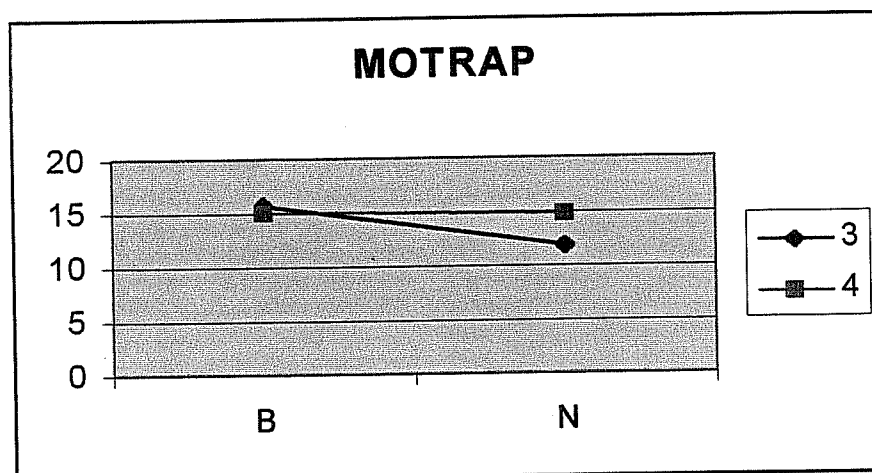
**Atitude face à aprendizagem (questão A.1)** - A análise descritiva das variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes face à Escola (tabela 7) evidenciou dois aspectos: 1) os caucasianos apresentam sistematicamente resultados superiores aos africanos com excepção da relação com os pares (RELPAR). Este padrão mostra uma disposição psicológica mais desfavorável à situação escolar nas crianças pertencentes a minorias étnicas. O resultado que constitui excepção a este padrão pode significar que o grupo maioritário tem maior dificuldade em promover atitudes positivas nas situações de interacção; 2) e os valores médios dos sujeitos de ambos os grupos étnicos são altos em todas as variáveis com excepção da crítica ao sistema escolar (CRITESC). Este nível de resultados parece indicar que, apesar de existirem algumas diferenças, ambos os grupos mantêm uma atitude favorável à escola.

Tabela 7 - Análise descritiva das variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes face à Escola

VARIÁVEL	ETNIA	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
MOTAPR	Caucasianos	15,328	0,346
	Africanos	15,300	0,532
MOTDIS	Caucasianos	25,459	0,399
	Africanos	24,850	0,614
RELPAR	Caucasianos	16,355	0,291
	Africanos	16,603	0,614
RELPROF	Caucasianos	16,128	0,389
	Africanos	15,551	0,589
TDPROF	Caucasianos	13,864	0,302
	Africanos	13,642	0,465
CRITESC	Caucasianos	1,528	0,558
	Africanos	0,759	0,859

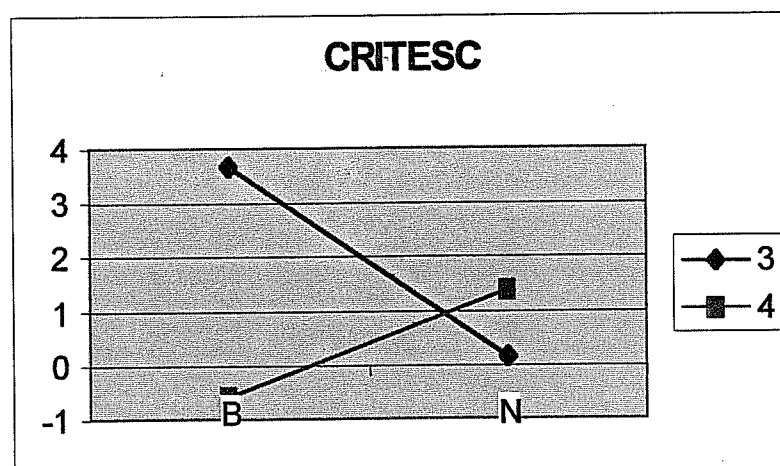
Contudo, apenas se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos étnicos na relação com as tarefas de aprendizagem e motivação face às mesmas (MOTAPR). A análise desta variável mostra que, de uma maneira geral, os africanos têm menor motivação que os caucasianos devido sobretudo aos valores dos sujeitos do grupo minoritário do 3º ano (ver figura 5), resultando numa interação estatisticamente significativa entre a etnia e o ano de escolaridade, ( $F(1,66) = 7,678; p < 0,01$ ).

Figura 5 - Médias dos valores da motivação pelas tarefas de aprendizagem na interação entre a etnia e o grau de escolaridade



A análise das outras variáveis que foram medidas pela Escala de Percepção y Actitud Escolar permitiu verificar uma interação significativa entre a etnia e o ano de escolaridade ( $F(1,66) = 7,168, p < 0,01$ ) na crítica ao sistema escolar (CRITESC).

Figura 6 - Médias dos valores da crítica ao sistema escolar na interação entre a etnia e o grau de escolaridade.



A análise das médias permite constatar que os sujeitos pertencentes ao grupo dos caucasianos do 3º ano mostram uma maior capacidade crítica ao sistema escolar ( $M=3,65$ ) do que os do 4ª ano ( $M=-0,59$ ); contrariamente no grupo dos africanos são os do 4º ano que apresentam um resultado superior ( $M=1,37$ ) comparativamente aos do 3º ano ( $M=0,14$ ).

Estes resultados parecem ter alguma ligação com a distribuição dos sujeitos nos dois grupos pois no 3º ano, onde se verifica uma média muito alta dos caucasianos (os resultados podiam variar de -4 a 4) e baixa dos africanos; os primeiros encontram-se em situação claramente maioritária nas duas turmas deste nível de escolaridade (67% e 69% respectivamente); por outro lado o resultado baixo dos caucasianos do 4º ano pode ter sido suscitado pelo facto de em duas das quatro turmas eles estarem em situação minoritária o que também explicaria o resultado dos africanos deste grau de escolaridade (chega a ser superior ao dos sujeitos do grupo étnico maioritário).

Nestes dois indicadores analisados - MOTAPR e CRITESC - parece existir um padrão que denota uma descida nos resultados dos caucasianos quando passamos do 3º para o 4º ano de escolaridade, enquanto nos africanos se constata precisamente o contrário. Ainda que não se tenham constatado diferenças significativas nas outras variáveis medidas pelo mesmo instrumento (EPAE), podemos constatar que em quase todas podemos encontrar o padrão já referido (ver tabela 8).

Tabela 8 - Comparação dos resultados dos sujeitos, nas variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes face à Escola, distribuídos por etnia e grau de escolaridade.

Variável	Etnia	Sentido da diferença das Médias entre sujeitos dos 3º e 4º anos
MOTAPR	caucasianos	negativo
	africanos	positivo
MOTDIS	caucasianos	negativo
	africanos	positivo
RELPAR	caucasianos	positivo *
	africanos	positivo
RELPROF	caucasianos	negativo
	africanos	positivo
TDPROF	caucasianos	negativo
	africanos	negativo *
CRITESC	caucasianos	negativo
	africanos	positivo

\* - diferenças cujo sentido não respeita o padrão encontrado.

É provável que este padrão tenha uma relação com a alteração da distribuição dos dois grupos étnicos em cada um dos graus de escolaridade mais favorável aos caucasianos no 3º ano (68% vs 32%) e menos desfavorável aos africanos no 4º ano (57% vs 43%).

**Auto-Conceito intelectual (questão a.2)** - a análise descritiva das variáveis avaliadas pelo Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (tabela 9) dá-nos a possibilidade de destacar duas ideias: 1) os caucasianos obtêm, em todas as dimensões da escala, resultados superiores aos africanos. Isto mostra, novamente, uma tendência para haver uma vivência psicológica de desvantagem; 2) e ambos os grupos apresentam resultados altos o que significa que as crianças fizeram auto-avaliações essencialmente positivas.

Tabela 9 - Análise descritiva das dimensões avaliadas pela Escala de Auto-Conceito relativamente ao factor etnia.

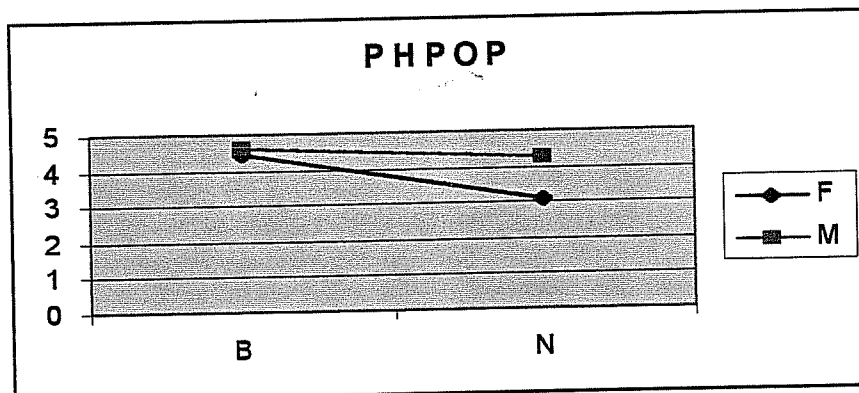
Variáveis	Etnia (C=54;A=35)	Média	Desvio-Padrão
PHCON	caucasianos	4,551	0,148
	africanos	4,132	0,228
PHINT	caucasianos	3,985	0,166
	africanos	3,472	0,255
PHFIS	caucasianos	4,321	0,171
	africanos	3,814	0,264
PHANS	caucasianos	3,337	0,159
	africanos	3,085	0,244
PHPOP	caucasianos	4,524	0,130
	africanos	3,656	0,200
PHSAT	caucasianos	4,750	0,111
	africanos	4,305	0,170

Relativamente ao auto-conceito intelectual, variável que tínhamos destacado na análise da desvantagem sociocultural, não se verificaram diferenças significativas. Contudo, pareceu-nos importante analisar os resultados que apresentaram significância estatística nas outras dimensões medidas pela Escala de Auto-Conceito.

Com base no factor etnia (o mais importante para o nosso estudo) verificaram-se diferenças nas variáveis PHPOP e PHSAT. Como foi possível observar na tabela 9 os sujeitos do grupo maioritário apresentam um auto-conceito superior ao sujeitos do grupo minoritário. Também foram encontradas diferenças nestas variáveis relativamente ao factor sexo: na PHPOP os sujeitos masculinos revelam uma média superior ( $M=4,441$ ) aos femininos ( $M=3,739$ ); na PHSAT são os sujeitos femininos que apresentam um nível superior de satisfação/felicidade ( $M = 4,439$ ) comparativamente aos sujeitos masculinos ( $M = 4,051$ ).

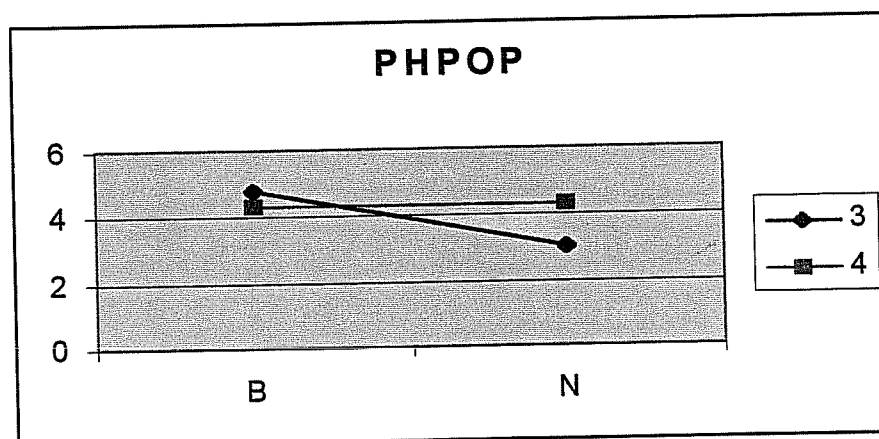
Mas estas diferenças só podem ser entendidas pela análise da interacção entre os vários factores: assim, foram encontradas diferenças significativas na dimensão popularidade (PHPOP) nas interacções entre a etnia e o sexo ( $F(1,66) = 4,743, p<0,05$ ), entre a etnia e o ano escolar ( $F(1,66) = 14,469, p<0,01$ ) e ainda entre o sexo e o ano escolar ( $F(1,66) = 4,865, p<0,05$ ). Ainda que existam diferenças significativas entre os dois grupos étnicos, bem como ao nível do género, a análise da interacção entre o sexo e a etnia permite verificar que é nos sujeitos africanos femininos que elas adquirem maior expressão (efeito de interacção).

Figura 7 - Médias dos valores da dimensão popularidade do auto-conceito na interação entre a etnia e o sexo.



A análise da interação entre a etnia e o ano de escolaridade permite verificar que as diferenças são particularmente acentuadas nos africanos do 3º ano (efeito de interação).

Figura 8 - Médias dos valores da dimensão popularidade do auto-conceito na interação entre a etnia e o grau de escolaridade.

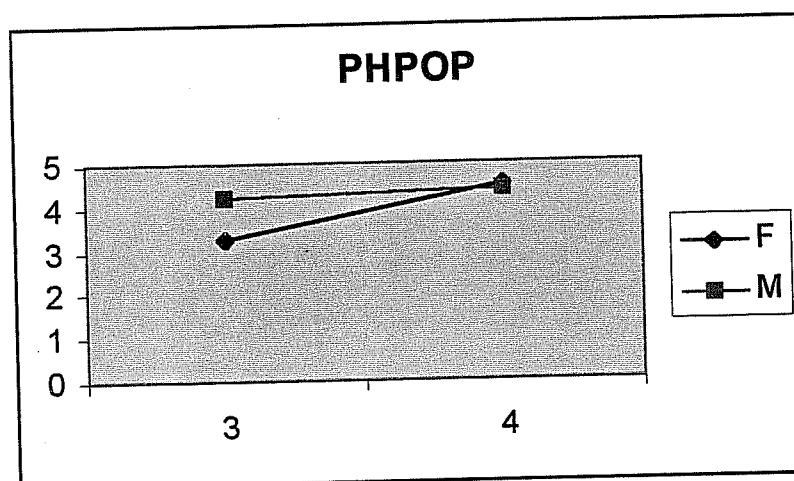


A análise desta dimensão relativamente a estes dois factores permite constatar que os sujeitos caucasianos do 3º ano apresentam um resultado superior aos do 4º ano,

enquanto nos africanos se verifica o oposto; assim, constata-se a existência do mesmo padrão encontrado relativamente às dimensões avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes face à Escola.

A figura 9 mostra-nos que o efeito de interacção entre o sexo e o ano de escolaridade se acentua particularmente nos sujeitos femininos do 3º ano.

Figura 9 - Médias dos valores da dimensão popularidade do auto-conceito na interacção entre o sexo e o grau escolar.

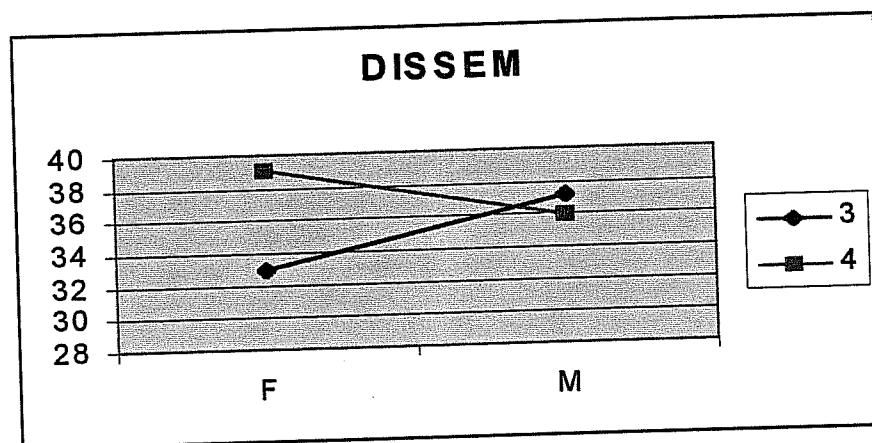


Destas três interacções analisadas podemos concluir que os sujeitos africanos femininos do 3º ano apresentam um auto-conceito (popularidade) significativamente mais baixo que os outros sub-grupos.

**As atitudes interétnicas: dimensão cognitiva e avaliativa (questão b.1)** - somente face à interacção entre o sexo e o ano de escolaridade foi possível verificar resultados estatisticamente significativos ( $F(1,66) = 7,391, p < 0,01$ ). A análise da figura 10 permite constatar um efeito de interacção que se caracteriza por uma maior capacidade dos

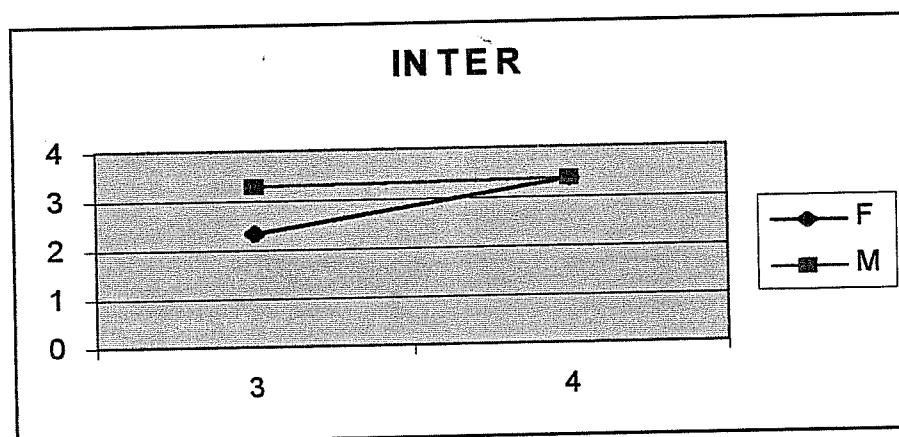
sujeitos femininos em superarem o preconceito, quando passamos do 3º para o 4º ano de escolaridade, enquanto se verifica o contrário nos sujeitos masculinos.

Figura 10 - Médias dos valores da dimensão cognitiva e avaliativa das atitudes interétnicas na interacção entre o sexo e o grau de escolaridade.



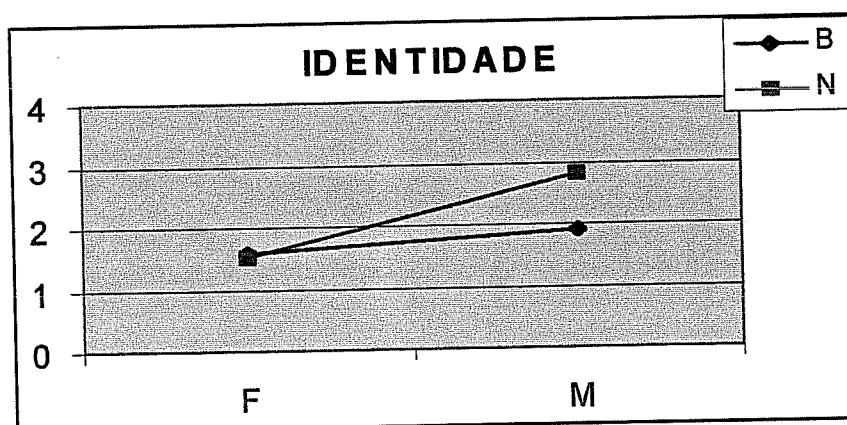
**As atitudes interétnicas: dimensão comportamental (questão b.2)** - também relativamente a esta variável foi possível verificar uma interacção significativa entre o sexo e o ano de escolaridade ( $F(1,66) = 11,192, p < 0,01$ ); como se pode observar na figura 11, a diferença ganha um significado particular nos sujeitos femininos do 3º ano que apresentam o resultado mais baixo (maior nível de preconceito).

Figura 11 - Médias dos valores da dimensão comportamental das atitudes interétnicas na interação entre o sexo e o grau escolar.



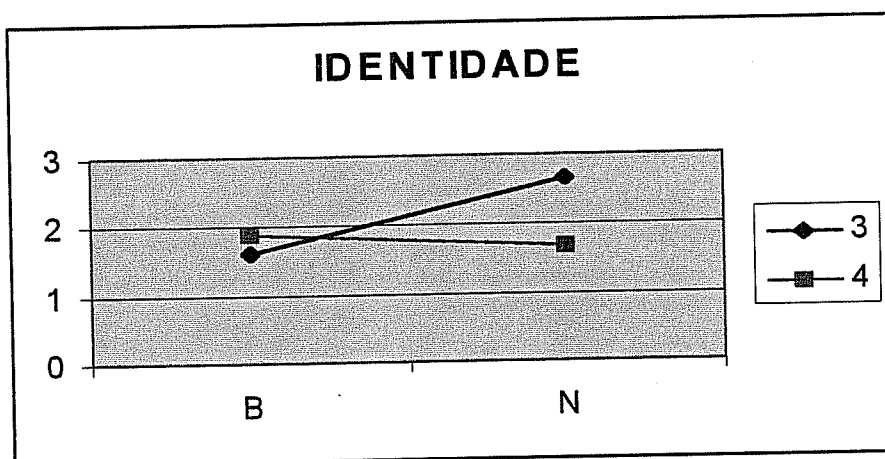
A **identificação étnica (questão b.3)** - quanto à forma como era vivenciada a pertença étnica verificou-se uma interação significativa entre a etnia e o sexo ( $F(1,66) = 4,751$ ,  $p < 0,05$ ). A observação da figura 12 mostra um efeito de interação entre os dois factores que ganha particular significado nos sujeitos masculinos africanos; de facto, estes apresentam uma média claramente superior aos outros grupos.

Figura 12 - Médias dos valores da identificação étnica na interação entre a etnia e o sexo.



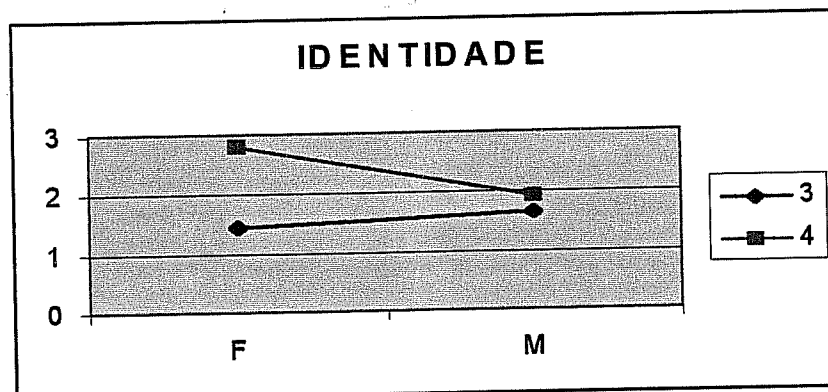
Também nesta variável se verificou uma interacção significativa entre a etnia e o ano de escolaridade ( $F(1,66) = 8,133, p < 0,01$ ); a análise dos resultados permitiu concluir que os sujeitos africanos do 3º ano evidenciam uma média significativamente mais alta que os outros grupos (efeito de interacção que pode ser observado na figura 13).

Figura 13 - Médias dos valores da identificação étnica na interacção entre a etnia e o grau de escolaridade.



Foi ainda possível verificar uma interacção significativa entre o sexo e o ano de escolaridade na identificação étnica ( $F(1,66) = 6,270; p < 0,05$ ); o efeito de interacção ganha maior significado nos sujeitos femininos do 4º ano que apresentam um resultado muito superior aos outros grupos (ver figura 14).

Figura 14 - Médias dos valores da identificação étnica na interação entre o sexo e o grau de escolaridade.



De uma forma complementar procedemos à análise dos resultados relativos a estas três variáveis tratadas em último lugar, (DISEM, INTER e IDENT), relativamente ao factor etnia. O que se pode concluir a partir da observação da tabela 10 é que apenas relativamente ao aspecto comportamental (disposição para participar em situações de interação) se verifica uma média superior no grupo étnico-cultural minoritário (africanos); na dimensão cognitiva e avaliativa das atitudes interétnicas, são os caucasianos que apresentam um resultado superior denotando uma atitude interétnica mais positiva. Quanto ao grau de identificação com o grupo étnico de pertença são os africanos (grupo étnico-cultural minoritário) que apresentam um resultado superior. No entanto estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 10 - Análise descritiva das atitudes interétnicas e da identificação étnica relativamente ao factor etnia.

Variáveis	Etnia	Média	Desvio-Padrão
DISEM	caucasianos	36,765	0,743
	africanos	35,692	1,143
INTER	caucasianos	3,013	0,077
	africanos	3,148	0,118
IDENT	caucasianos	1,743	0,121
	africanos	2,149	0,185

\* (N - caucasianos = 54 e africanos = 35).

O estatuto sociométrico (questão b.4) - relativamente à análise das preferências demonstradas pelos sujeitos em situações de recreio (PREF1) e de trabalho (PREF2), verificaram-se diferenças significativas entre os dois grupos étnico-culturais no segundo contexto ( $\chi^2(1) = 9,505, p < 0,01$ ). Assim, apenas perante actividades de natureza formal os sujeitos mostram preferência significativa pelos elementos do seu próprio grupo. Contudo, a observação da tabela 11 evidencia a preferência significativa que ambos os grupos étnico-culturais têm pela eleição da categoria “com todos igualmente”.

Tabela 11 - Preferências no contexto de trabalho (PREF2) avaliadas pelo Método das Nomeações relativamente ao factor etnia

	Caucasianos	Africanos	c/ todos igualmente
Caucasianos	16	0	46
Africanos	4	4	34

Linhas - sujeitos eleitores; Colunas - sujeitos eleitos.

Quanto às escolhas evidenciadas nas questões 1 (escolha positiva) e 3 (escolha negativa) do Método das Nomeações verificaram-se diferenças significativas no que concerne às escolhas positivas ( $\chi^2(1) = 4, p < 0,05$ ); tratando-se de um instrumento sociométrico faz sentido observar os resultados em cada uma das turmas: esta análise permitiu verificar que os caucasianos tendem a preferir indivíduos do seu grupo enquanto os africanos dividem-se nas suas preferências, com uma tendência ligeiramente superior para escolherem sujeitos do grupo maioritário. Contudo, existem duas turmas (D e F), onde os caucasianos mostraram maior preferência por sujeitos africanos e estes escolheram maioritariamente indivíduos do seu grupo, i.e., uma inversão do padrão encontrado nas outras quatro turmas. Aquelas duas turmas são as únicas em que os africanos não se encontram em condição minoritária o que parece ter sido decisivo para as escolhas (cf anexo 2).

No que se refere às escolhas negativas (não foi verificada significância estatística na análise do Qui-quadrado), os resultados nas turmas, mostram a existência de um padrão nos sujeitos africanos - eles rejeitam maioritariamente sujeitos caucasianos com exceção de uma turma (E) onde igualaram as suas preferências pelos dois grupos (cf anexo 2).

Relativamente ao estatuto social avaliado pelo método das pontuações (RANK), verificou-se a existência de uma tendência para os africanos apresentarem melhores índices de popularidade do que os caucasianos nas turmas onde não se encontram em condição minoritária (existe uma exceção que acontece na turma C).

Em resumo, podemos afirmar que relativamente à maior dificuldade de adaptação escolar dos sujeitos do grupo minoritário, (1ª questão de investigação), verificou-se que os indivíduos de ambos os grupos étnicos apresentaram uma disposição psicológica positiva face à escola. Contudo, ela era menos favorável no grupo étnico minoritário. Apenas na atitude face à aprendizagem (MOTAPR) e nas dimensões popularidade (PHPOP) e satisfação/felicidade (PHSAT) se verificaram diferenças significativas relacionadas com a dimensão étnica.

Quanto à relação entre a desvantagem sociocultural e o sistema escolar, (2ª questão de investigação), podemos afirmar que, ao nível das atitudes interétnicas, para além de não se terem verificado diferenças significativas entre os grupos, os resultados apresentam uma natureza contrastante - os caucasianos evidenciam uma maior capacidade para superar o preconceito na dimensão cognitiva e avaliativa, o que se verifica com os africanos na dimensão comportamental. Apenas no estatuto sociométrico foi possível encontrar algumas diferenças significativas, nomeadamente: 1) na preferência em trabalhar com sujeitos do próprio ou do outro grupo (PREF2), embora ambos os grupos evidenciassem uma preferência claramente superior em trabalhar com sujeitos de ambos os grupos étnicos; 2) e nas eleições de companheiros, variável onde os caucasianos apresentaram uma tendência mais alta que os africanos para escolherem sujeitos do próprio grupo.

#### IV - DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi organizada em função dos aspectos fundamentais que constituíam as questões de investigação deste estudo: 1) a relação entre a desvantagem sociocultural e a adaptação ao sistema escolar; 2) e a natureza assimétrica do preconceito.

Quanto ao primeiro aspecto convém recordar que o grupo étnico maioritário (caucasianos) apresentou, em todas as dimensões em que foi avaliada, uma superior atitude face ao sistema escolar comparativamente ao grupo minoritário (africanos). Contudo, apenas a relação com as tarefas de aprendizagem se apresenta significativamente diferente nos dois grupos étnicos. Assim, parece que, de um modo geral, o grupo minoritário não revela dificuldades significativamente acrescidas na integração no sistema escolar, seja na relação com os colegas (RELPAR) e professores (RELPROF e TDPROF), seja na capacidade de intervir na escola (CRITESC).

Nestes resultados parece ter influência decisiva a preocupação da escola e dos professores na organização de um clima relacional favorável à integração dos diferentes grupos étnicos que frequentam a escola. Esta constatação é sustentada pelos resultados de nível alto, apresentados por ambos os grupos étnicos, quer na dimensão interpessoal quer na relação com a actividade escolar (motivação face às tarefas de aprendizagem e às matérias escolares). Apenas relativamente à capacidade crítica ao sistema escolar os resultados não evidenciam valores tão altos, o que pode estar ligado ao facto das crianças desta idade terem ainda alguma dificuldade em adoptarem uma posição crítica face ao professor e ao sistema escolar.

Outro aspecto que, no nosso entendimento, contribuiu decisivamente para a inexistência de diferenças entre os grupos étnicos, foi o ambiente socio-económico no qual coexistem estas crianças. De facto, a sua característica fundamental configura-se numa aproximação substantiva das condições de vida dos vários grupos que o constituem. Esta condição igualitária terá sido responsável, muito provavelmente, por um processo de socialização pouco divergente na organização da disposição psicológica que caracteriza as crianças de ambos os grupos étnicos. As expectativas que estas famílias transmitem às suas crianças, alicerces da sua motivação e atitudes face à escola não devem contrastar significativamente.

Ainda que através da inexistência de diferenças entre os grupos étnicos parece aqui ganhar significado o pressuposto de Díaz-Aguado (1993b) sobre o facto da situação de desvantagem cultural e/ou étnica só ser potencialmente agravada quando a ela se associam desigualdades socio-económicas e a marginalização, promovida pela escola, dos valores culturais e históricos dos grupos minoritários.

No entanto, verificaram-se algumas diferenças que é preciso tentar analisar. A relação com as tarefas de aprendizagem, que se apresentou significativamente mais alta no grupo maioritário, “excluída” a influência do ambiente socio-cultural, pode estar relacionada com a maior distância cultural entre as experiências e sobretudo a linguagem dos africanos e as que a escola promove. Este aspecto deve ser analisado em estudos futuros.

Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos étnicos nas dimensões de popularidade e satisfação/felicidade do auto-conceito. O facto destas duas dimensões, mais do que qualquer uma das outras, poderem estar relacionadas com aspectos gerais de integração na vida social e, por isso, remeterem para processos comparativos mais alargados, i.e., relativos ao posicionamento dos grupos no macrossistema social (Bronfenbrenner, 1965) pode ter contribuído para a diferença. O nível superior de auto-conceito que o grupo maioritário apresenta em todas as dimensões avaliadas pela escala deve estar relacionado com os aspectos de ordem cultural, ainda que mais uma vez, a condição social aproximada de ambos os grupos étnicos tenha evitado, provavelmente, o aparecimento de diferenças nítidas entre os dois grupos.

No que concerne à segunda questão, que se debruçava sobre a natureza assimétrica do preconceito, o nosso primeiro comentário dirige-se para o facto de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas nas atitudes interétnicas. Na nossa perspectiva, a preocupação veiculada pelos professores em desenvolverem uma formação de atitudes interpessoais e intergrupais positivas constitui um contributo essencial para este resultado. Provavelmente, este objectivo da escola, para além de uma participação directa neste resultado, influenciou-o igualmente, de uma forma indirecta, através do reforço dos aspectos ligados à desejabilidade social que terão orientado as respostas das crianças.

O ambiente socio-cultural da comunidade parece-nos aqui ter um papel reduzido uma vez que relativamente à formação das atitudes interétnicas têm particular importância os aspectos externos, particularmente a aparência física, que neste contexto constituía uma

desigualdade obectiva e inalienável. A análise mais pormenorizada das atitudes deixa, ainda assim, algumas mensagens interessantes para a nossa reflexão. Estamos a referir-nos ao facto dos grupos terem revelado uma posição diferenciada relativamente aos dois aspectos atitudinais avaliados: os caucasianos apresentaram maior capacidade do que os africanos, para superar o preconceito na dimensão cognitiva/avaliativa, mas evidenciaram maiores dificuldades do que estes na disposição para interagir com membros de outro grupo étnico.

Esta constatação pode ter uma dupla leitura: se considerarmos que são as representações que orientam os nossos comportamentos, poderemos extrair uma ilação positiva deste resultado. Contudo, se tivermos em consideração que as situações de interacção obrigam a um maior envolvimento dos indivíduos e das suas disposições (valores, significações, etc.), este resultado permite uma interrogação sobre a profundidade das atitudes positivas do grupo maioritário.

A análise das respostas aos instrumentos sociométricos pode acrescentar informação valiosa para a compreensão desta problemática. Os resultados fornecidos pelo Método das Nomeações mostraram que os sujeitos revelam uma preferência muito forte para interagir, tanto no recreio como nas actividades formais (PREF1 e PREF2), com ambos os grupos. No entanto, pelas comparações das escolhas entre os dois grupos verificou-se que, no contexto de trabalho, existe uma preferência dos caucasianos para escolherem o seu grupo. O facto de somente face ao contexto formal de aprendizagem as diferenças serem estatisticamente significativas deve-se, provavelmente, ao valor acrescido que, neste contexto, tem o estatuto escolar e intelectual.

Estes resultados, conjuntamente com o facto dos africanos dividirem as suas preferências entre os dois grupos étnicos, fornecem algum suporte aos estudos (Brand, Ruiz & Padilla, 1974; Clark & Clark, 1939, 1947, 1952; Amir, Ben-Ari, Bizman & Rivner, 1978; Amir & Sharan, 1984) que mostram que em contextos etnicamente heterogéneos, existe tendência para se verificar alguma assimetria nas atitudes dos sujeitos pertencentes aos grupos de diferente estatuto sociocultural (in Díaz-Aguado, 1993b).

Relativamente a esta dimensão podemos observar novamente a importância da composição étnica dos grupos pois os africanos, nas únicas turmas em que não se encontravam em condição estatística minoritária, mostraram maior preferência pelo seu grupo. Este factor, tal como Allport (1954) demonstrou nas suas investigações, não constitui um factor central na formação de atitudes positivas (o mais importante reside na aproximação dos estatutos sociais dos diversos grupos); contudo, a percentagem de cada grupo num determinado espaço de interacção pode ter algum peso na orientação das atitudes interétnicas.

A preferência dos sujeitos do grupo maioritário pelos membros do seu grupo e a ambivalência nas escolhas dos elementos do grupo minoritário constitui um padrão que podemos igualmente encontrar na resposta à questão “quem são os três meninos ou meninas da tua classe com os quais gostas mais de brincar? do mesmo instrumento (o que designámos por eleições). Assim, parece confirmar-se a tendência para uma desigualdade nas preferências que, de alguma forma, consubstancia a existência de uma assimetria nas interacções entre os dois grupos. No entanto, não foi possível verificar a

existência de um padrão atitudinal discriminatório, nomeadamente do grupo maioritário relativamente ao grupo minoritário.

Nas rejeições (questão “quem são os três meninos ou meninas da tua classe com os quais gostas menos de brincar? do Método das Nomeações) já não se verificaram diferenças significativas. Ainda que seja possível constatar uma tendência para existir alguma desigualdade nas preferências de parceiros para situações de interação, parece evidente que a socialização num ambiente fundamentalmente idêntico e a aproximação do estatuto social dos grupos no microssistema (Bronfenbrenner, 1965) em que vivem, favorecerem um contexto interpessoal e intergrupar pouco matizado por comportamentos discriminatórios.

Um aspecto que comprova esta proximidade de estatutos verifica-se no facto de não existirem diferenças no índice de popularidade dos sujeitos dos dois grupos étnicos ainda que, mais uma vez, se verifique uma tendência a favor do grupo maioritário. Este resultado cria um contraste com a forma como os sujeitos se auto-avaliaram, (existiam diferenças no auto-conceito popularidade), o que pode ser explicado pela forma como o macrosistema social não terá deixado de produzir influência nos microssistemas que o constituem - a popularidade percebida por cada sujeito em relação a si próprio terá sido influenciada pelo estatuto social do seu grupo de pertença.

Nesta relação inter-sistémica é muito importante a forma como as minorias étnicas organizam as suas defesas, a sua resistência, face ao contexto desigual em que normalmente se encontram. O grupo minoritário do nosso estudo parece configurar uma

situação bem sucedida de integração social e escolar. Esta afirmação sustenta-se, para além das constatações anteriores, nos resultados da identificação étnica, pois estes evidenciam uma relação de pertença étnica superior nos africanos. Este resultado reforça a ideia de que os sujeitos do grupo minoritário mantêm uma relação essencialmente positiva com o seu grupo e com o espaço social em que estão inseridos, incluindo o sistema escolar. De facto, as suas manifestações contrariam os estudos sobre esta questão que repetidamente têm encontrado uma auto-identificação étnica mais forte nos grupos maioritários.

Os comentários finais deste trabalho terão como objectivo fazer uma reavaliação dos objectivos definidos para este estudo - será que a pertença a minorias étnicas aumenta a dificuldade de adaptação à escola, tendo como permissa fundamental a análise da relação entre a desvantagem sociocultural e a integração no sistema escolar. Numa perspectiva essencial podemos dizer que os resultados obtidos não revelam a existência de dificuldades significativamente maiores nas crianças do grupo minoritário estudado.

Contudo, importa aprofundar esta constatação para o que definimos dois critérios fundamentais: 1) analisar o contexto social e escolar específico em que o estudo ocorreu; 2) realizar uma crítica aos condicionamentos que estiveram subjacentes à organização deste trabalho.

1) A situação de desvantagem que afecta as minorias étnicas está particularmente ligada ao contexto social onde se encontram inseridas, quer tomado na sua expressão mais

alargada (nível mesossistémico - Bronfrenbrenner, 1965), quer nas suas dimensões mais micro-sistémicas como são os sistemas familiar e escolar analisados *per se*.

Os resultados encontrados mostram que o contexto mesossistémico, (conjunto de cenários fundamentais onde cada indivíduo intervém activamente, por ex. a escola, a família, o bairro), em que as crianças que constituíram a amostra coexistiam, pela sua característica fundamental de não remeter os diferentes grupos étnicos para situações de desigualdade social, teve uma influência determinante na expressão favorável das crianças do grupo minoritário na medida em que lhes permitiu uma integração sem dificuldades salientes na vida escolar.

O papel das famílias, nomeadamente dos seus estilos educativos, não constituíram objecto de análise deste estudo; no entanto, face aquilo que foi expresso pelos sujeitos da amostra não deverão existir grandes divergências na formação de uma disposição psicológica entre as crianças dos dois grupos. Provavelmente, o factor mais diferenciador será o que está relacionado com o domínio da língua. O estudo sobre a relação entre os estilos educativos parentais, em famílias com pertença étnica distinta, e as atitudes face ao sistema escolar, constitui uma investigação com interesse e que, certamente, acrescentaria informação valiosa a esta problemática.

Um aspecto que também gostaríamos de realçar situa-se na influência que a relação entre os dois níveis sistémicos já referenciados e um outro mais alargado (macrossistema) produziram nas expressões reveladas por estas crianças. Provavelmente as diferenças

encontradas podem ser explicadas, mais do que pela intervenção das famílias e/ou da escola, pelo estatuto social que os grupos mantêm no contexto social mais alargado.

De facto, os padrões atitudinais encontrados nos dois grupos étnicos, quer na relação interpessoal e intergrupar, quer na relação com a escola, reflectem, ainda que com uma expressão pouco clivada, os relatos da maioria das investigações sobre estas problemáticas. Convém não esquecer que ao nível macrossistémico os dois grupos em questão têm estatutos claramente desiguais o que não acontece no contexto mais restrito em que vivem.

Relativamente a este problema parece-nos importante colocar uma interrogação sobre a validade que esses estudos, normalmente realizados em países anglo-saxónicos onde a estrutura das relações sociais e culturais adquirem matrizes diversas do contexto português, podem apresentar na nossa realidade. Esta interrogação suscita uma condição essencial em futuras investigações que se configura na validação e construção de instrumentos que possam reflectir com maior fidelidade a realidade da população portuguesa.

Sem abandonarmos a questão das relações entre os grupos socioculturais importa sublinhar as limitações que estão subjacentes ao facto de termos limitado a análise a dois grupos, bem como aos vieses que decorrem da sua definição demasiado alargada, particularmente a do grupo minoritário. O estudo das diferentes minorias que existem nas nossas escolas e uma categorização mais adequada à especificidade de cada uma delas deve constituir, seguramente, um objectivo de futuros trabalhos sobre esta

problemática. No entanto, este propósito encerra uma dificuldade de carácter mais ou menos generalizado pois muitas das grandes investigações realizadas sobre estas questões enfermam das mesmas limitações.

Um outro contexto para o qual devemos dirigir a nossa atenção pela influência decisiva que tem na situação de desvantagem é o sistema escolar tomado nos vários níveis em que produz discriminação: a filosofia da instituição e os *curricula* que normalmente reflectem os valores da cultura dominante; os professores que, pelas limitações da sua formação, têm dificuldade em lidar com alunos que possuem características diferentes de linguagem, comportamento, etc., realizando frequentemente tratamentos diferenciais que limitam as suas oportunidades de aprendizagem; os pares que constituem um contexto no qual também são produzidas atitudes discriminatórias pelas influências a que normalmente estão expostos nos seus processos naturais de socialização.

Nos aspectos que foram alvo de avaliação neste trabalho, a relação com os professores e os colegas, não se constataram processos de discriminação explícitos. Ainda que possamos questionar estas evidências pelo facto das crianças provavelmente terem orientado as respostas para o que socialmente é desejável, parece inquestionável que o trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores teve grande influência nesta realidade.

Apesar do contexto social em que os grupos cohabitam não produzir desigualdades muito marcadas, aspecto que, como foi referido, desempenhou um papel positivo nesta questão, estávamos em presença de sujeitos com características culturais e físicas muito

diferentes o que constitui normalmente um problema para a escola e os professores. Assim, parece-nos ter ficado patente, neste caso, a possibilidade de ser realizada uma educação que seja capaz de promover uma integração minimamente favorável dos diferentes grupos étnicos que hoje acedem à escola.

Nesse sentido, tem papel fundamental o desenvolvimento de um clima positivo na sala de aula através de um trabalho que facilite o estabelecimento de relações interpessoais vinculativas, i.e., suficientemente sólidas para organizar a formação de atitudes positivas face ao Outro independentemente das suas características culturais. De um tal clima, depende a possibilidade das crianças emitirem recompensas mútuas, de partilharem experiências agradáveis face a objectivos comuns. Este padrão de interacções, facilita uma avaliação positiva nos exercícios de comparação social que constituem um mecanismo fundamental de conhecimento e construção de uma identidade mais equilibrada.

Nas salas de aulas destas crianças também foi possível comprovar outro aspecto importante que consiste na aproximação dos estatutos dos diferentes grupos coexistentes neste espaço social, condição referida por Allport (1954) para a formação de atitudes interétnicas positivas. Contudo, tal como demonstram algumas investigações, a percentagem de cada um dos grupos constituintes numa determinada unidade social pode também influenciar essas atitudes e conseqüentemente o nível de integração de cada criança. Esta realidade permite-nos chamar a atenção para a necessidade de serem definidos critérios na constituição das turmas que defendam os indivíduos pertencentes a grupos minoritários.

Um dado interessante que este estudo evidenciou prende-se com o facto de, distintamente dos outros resultados relativos às atitudes face ao sistema escolar, o grupo minoritário ter evidenciado uma relação significativamente menos positiva com as tarefas de aprendizagem. Tal evidência parece mostrar a necessidade da educação organizar uma mudança curricular, tanto nos conteúdos como nas estratégias de ensino/aprendizagem, por forma a favorecer a adesão das crianças de culturas mais distantes daquela que a escola privilegia.

2) A avaliação do problema investigado e dos resultados encontrados a partir daquilo que atrás designámos por condicionamentos subjacentes à organização deste trabalho incide fundamentalmente num exercício crítico do mesmo, mais concretamente dos seus aspectos metodológicos.

O primeiro comentário que gostaríamos de realizar dirige-se para a natureza e dimensão da amostra que era demasiado restrita para serem generalizadas as conclusões deste trabalho. A expressão social desta problemática obriga, na nossa perspectiva, a estudar mais escolas/instituições de ensino, objectivo sempre difícil de cumprir em trabalhos académicos. Sobre a definição das variáveis, nomeadamente da operacionalização da condição étnica já falámos anteriormente.

No futuro é importante proceder à aferição e validação para a população portuguesa das escalas construídas por Díaz-Aguado (1993a, 1993b). O facto destes instrumentos terem sido validados num contexto cultural relativamente próximo do nosso, sustentou a possibilidade da sua utilização neste estudo de carácter exploratório.

Também nos parece importante referir o benefício que se pode retirar da utilização de outras técnicas para avaliar as atitudes interétnicas com maior profundidade. Por exemplo, a realização de entrevistas e de observações de situações reais de interacção permitiria certamente uma análise mais sólida da expressão atitudinal dos sujeitos, tanto na dimensão cognitiva e avaliativa como na sua expressão comportamental.

O facto de não terem sido tratados todos os dados recolhidos também constituiu uma limitação do estudo, particularmente, a análise das razões evocadas no item 11 da Escala de Identidade Étnica que permitiria perceber com maior acuidade o grau de identificação ao próprio grupo evidenciado pelos sujeitos, até porque os dados obtidos contrariam os relatos das investigações sobre esta questão (o grupo minoritário apresentou um grau de identificação ao seu grupo superior ao grupo maioritário)

---

"

O estudo das razões que organizam o insucesso escolar sempre constituiu um factor principal para a emergência e evolução de uma Psicologia da Educação. Trata-se de uma velha questão que permanece actual, quer pela amplitude da sua expressão social, actualmente escondida pelas manipulações que sobre ela fazem os responsáveis políticos, quer pela realidade particular subjacente à multiculturalidade que caracteriza os actuais sistemas social e escolar. O objectivo da igualdade de oportunidades, previsto na Lei, carece de uma implantação concreta na situação educativa pois continuam a verificar-se situações de clara desigualdade que afectam sobretudo os grupos socioculturalmente desfavorecidos.

É um problema de difícil resolução. Uma tentativa séria implicaria uma transformação profunda do acto educativo no sentido de lhe devolver o carácter de tarefa eminentemente social. Esta, deve ter como objectivo fundamental a formação da personalidade, o que “contempla em pé de igualdade o fortalecimento da autonomia pessoal e a construção da alteridade solidária (...)” (Carneiro, 1996, p 195). Para isso é preciso que os educadores trabalhem os domínios ligados aos valores e às atitudes dos educandos, que promovam uma aprendizagem mais significativa, capaz de orientar positivamente as crianças e os jovens para um percurso individual e social com experiências de sucesso sem que isso conduza à exclusão da tolerância e do respeito pelo Outro.

A dimensão significativa da aprendizagem tem subjacente a ideia defendida por Cole & Brunner (1972) na qual afirmam a necessidade da criança poder transferir, para as tarefas escolares, as competências anteriormente desenvolvidas. Esta realidade obriga a uma multiculturalidade educativa na medida em que as situações propostas à criança devem conter referências que sejam por ela identificáveis e permitam a sua apropriação, i.e., promovam uma aprendizagem efectiva capaz de transformar evolutivamente as suas competências cognitivas, socio-afectivas, linguísticas e comportamentais.

Para tal, é preciso que os sistemas funcionais da criança, orientados, de acordo com Vygotsky (1934), pelas características culturais do meio, possam ser estimulados ao nível do desenvolvimento potencial de cada indivíduo, o que obriga a uma sintonia entre os elementos simbólicos utilizados nas situações escolares e o conhecimento que a criança tem do mundo, a sua cultura. A inexistência de uma relação deste tipo dificulta

significativamente a aquisição desses elementos simbólicos, tornando-se a cultura num elemento de obstaculização do desenvolvimento cognitivo. Quando tal se verifica, a escola, como diz Brunner (1971), acaba por reforçar as dificuldades de adaptação das crianças com uma cultura mais distante daquela que é privilegiada na escola à sociedade moderna.

A Psicologia pode e deve dar um contributo decisivo nesta problemática, nomeadamente, através da explicitação da relação entre os vários agentes envolvidos nos processos de aprendizagem. Neste sentido, a Psicologia Ecológica pode assumir um papel importante quando procura esclarecer a importância da existência de uma convivência cultural que, ela situa, para além da referida sintonia entre o universo cultural da criança e o da escola, na interacção entre as várias instâncias educativas que participam do desenvolvimento de cada indivíduo.

Assim, a análise dos contextos sociais e institucionais onde ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, deve constituir uma tarefa cuja consequência natural se traduz numa intervenção capaz de alterar a relação entre esses contextos e cada indivíduo, por forma a melhorar a adaptatividade dos seus comportamentos. Trata-se da Psicologia romper de uma forma mais definitiva com o seu tradicional papel de diagnosticar e remediar problemas que tem essencialmente servido para legitimar a selecção e exclusão escolar e social em prol de uma lógica mais orientada para uma intervenção produtora de mudança social.

Neste sentido, o apoio aos educadores, quer no desenvolvimento de estratégias e materiais significativos, quer numa optimização da sua compreensão da situação educativa, devem constituir áreas de intervenção da Psicologia Educacional, com particular atenção para os grupos mais desfavorecidos. O incumprimento de uma tarefa de natureza social por parte da Educação e, simultaneamente, da Psicologia, traduz-se num empobrecimento significativo daquilo que devem ser as suas naturezas enquanto ciências debruçadas sobre o homem.

Tal como assinalámos anteriormente, o sujeito humano e o meio ambiente que participa na construção da sua identidade têm vindo a ganhar uma configuração acrescidamente multicultural. Devem, pois, a Educação e a Psicologia (Educacional), poder resituar as condições necessárias ao desenvolvimento de vivências de autonomia e afirmação individual a par da experimentação da solidariedade enquanto princípio organizador de um novo tecido social. Esta tarefa afigura-se absolutamente obrigatória face aos objectivos deste espaço europeu, dito comunitário, em que coexistimos actualmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Aboud, F. (1987). The Developmental of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 32-55). Beverly Hills: Sage Publications.
- Aboud, F. and Doyle, A.B. (1995). The Development of In-Group Pride in Black Canadians. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 N°3, 243-254.
- Adorno, T.W., Frankel-Brunswick, E. Levinson, D.J. and Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Asher, S. and Reshaw, P. (1981). *Children without friends: Social Knowledge and social skill training*. In Asher and Gottman (Eds.).
- Bandura, A. (1981). *Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy*. Flavell and Ross.
- Banks, J.A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. E.U.A., Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Baron, R.M. and Tom, D.Y: (1985). Social class, race and teacher expectations. In: J. Dusek, (ed.), *Teacher expectancie*. Hillsdale: L.E.A.
- Beltrán, J., Garcia-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F.G., Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema Universidad.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Psychology*, 271-276.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol I, Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bronfrenbrenner, U. (1965). *The Ecology of Human Development*. Mass.: Harvard University Press.
- Brophy, J. and Good, T. (1974). *Teacher-student relationships*. New York: Rinehart and Winston.
- Brophy, J. and Good, T. (1970). Teachers communications of differential expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 356-374.

- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Camilleri, C., Cohen-Emerique, M. (1991). *Chocs des Cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: Editions L'Harmattan. Collection "Espaces Interculturels".
- Carneiro, R. (1996). Educação e Comunidades Humanas Revivificadas - Uma Visão da Escola Socializadora do Novo Século. in Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação, um tesouro a descobrir* (pp 193-195). Porto: Asa.
- Chauveau, G. et Duro-Courdesses, L. (1989). *Écoles et Quartiers - Des dynamiques éducatives locales*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Cole, M. y Scribner, S. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal y informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- Cooper, H. (1977). Controlling personal rewards: Professional teachers differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 69, 419-427.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Cross Jr., W.E. (1987). A Two Factor Theory of Black Identity: Implications for the Study of Identity Development in Minority Children. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 104-117). Beverly Hills: Sage Publications.
- Díaz-Aguado, M.J., (1993a). *Educación y Desarrollo de la Tolerancia, vol. I, II, III, IV*. Madrid: Ministerio de la Educación.
- Díaz-Aguado, M.J., (1993b). *Interacción Educativa Y Desventaja Sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: C.I.D.E. - Ministerio de la Educación.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- Doise, W. (1984). A articulação psicossociológica e as relações entre os grupos. Lisboa: Moraes Editores. (obra original publicada em 1976).
- Doyle, A.B. and Aboud, F. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merril-Palmer Quarterly*, 41 N°2, 209-228.
- Gilly, M., Piolat, M. (1986). Psicologia da educação, estudo da mudança na interação educativa - Para uma psicologia da educação definida pelo seu objecto de estudo. *Análise Psicológica*. 1 (V), 13-24.

- Hartup, W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. Mussen, (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Iheanacho, S.O. (1988). Minority Self Concept: A research Review. *Journal of Instructional Psychology*, 15 (1), 3-11.
- Isaacs, H.R. (1968). Group identity and political change: The role of color and physical characteristics. In J.H. Franklin (Ed.), *Color and Race*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova. (obra original publicada em 1968).
- Kagan, J. (1978). *The growth fo child*. London: Methuen.
- Katz, P.A. (1987). Developmental and Social Processes in Ethnic Attitudes and Self-Identification. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 92-100). Beverly Hills: Sage Publications.
- Katz, P.A. and Zalk, S.R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14, 447-461.
- Klein, M. (1959). *La Psychanalyse des enfants*. Paris: P.U.F.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ladmiral, J.R., Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- LeVine, R.A. and Campbell, D.T. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior*. New York: Wiley.
- Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* Paris: Armand Colin.
- Luria, A. (1959). *The directive function of speech in development*. *Word*, 15, 341-352.
- Machado, M. (1993). Mesa Redonda: Dimensão Intercultural da Escola. *Análise Psicológica*, 3 (XI), 351-353.
- Mead, G.H. (1963) *L'Esprit, le moi et la société*. Paris: PUF (obra original publicada em 1934).
- Ministério da Educação. (1996). *Educação para a tolerância*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

- Ministério da Educação. (1995). *Educação Intercultural. Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Ministério da Educação. (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Monroe, P. (1977). *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. (obra original publicada em 1949).
- Ogbu, J. (1983). Crossing cultural boundaries: A comparative perspective on minority education. In *Race, class, socialization and the life cycle*. Simposium presentation in honor of Allison Davis, John Dewey Professor Emeritus, University of Chicago.
- Ouellet, F. (1991). *L'Education Interculturelle - Essai sur le contenu de la formation des maitres*. Paris: Edition L'Harmattan. Collection "Espaces interculturels".
- Pereira, F., Niza, S. (1987). Psicologia, Educação e intervenção comunitária. *Análise Psicológica*, 4 (V), 621-635.
- Perret-Clermont, A.N. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Socicultur.
- Piaget, J. (1977). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé (obra original publicada em 1936).
- Piaget, J. (1973). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé (obra original publicada em 1973).
- Piaget, J. (1947). *La Psicologia de l'Intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. and Weil, A.M. (1951). The Development in children of the idea of the homeland and relation to other countries. *International Social Science Journal*, 3, 561-578.
- Projecto do PIA da Santa Casa da Misericórdia
- Ramsey, P.G. (1987). Young Children's Thinking About Ethnic Differences. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 56-72). Beverly Hills: Sage Publications.
- Rex, J. (1988). Raça e Etnia. *Ciências Sociais*, 3. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rogers, C. (1982). *Psicologia Social de la Ensenanza*. Madrid: Visor Libros
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupil's intellectual developmental*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Rotheram, M.J., Phinney, J.S. (1987a). Ethnicity and the young child: awareness, attitudes and self-identification. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 10-28). Beverly Hills: Sage Publications.
- Rotheram, M.J., Phinney, J.S. (1987b). Introduction: Definitions and Perspectives in the Study of Children's Ethnic Socialization. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 29-32). Beverly Hills: Sage Publications.
- Rotheram, M.J., Phinney, J.S. (1987c). Minority Status and the Child. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 101-102). Beverly Hills: Sage Publications.
- Schofield, J. (1981). Complementary and conflicting identities: images and interaction in an inter-racial school. In Asher and Gottman, (eds.), *The development of children friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shibutani, T. & Kwan, K. (1965). *Ethnic stratification*. New York: Macmillan.
- Spencer, M.B. (1987). Black Children's Ethnic Identity Formation: Risk and Resilience of Castelike Minorities. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 103-116). Beverly Hills: Sage Publications.
- Spitz, R. (1968). *De la naissance à la parole: la première année de la vie*. Paris: P.U.F.
- Sprinthall, N.A. and Sprinthall, R.C. (1990). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. McGraw Hill.
- Stephan, W.G. (1978). School desegregation: An evaluation of predictions made in Brown vs. Board of Education. *Psychological Bulletin*, 85, 217-238.
- Tajfel, M. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais - Estudos em Psicologia Social, segundo volume*. Lisboa: Livros Horizonte. (obra original publicada em 1981).
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel, (ed.), *Differentiation between social groups*. (pp 61-98). New York: Academic Press.
- Tonucci, F. (1986). Contribuição para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1 (V), 168-178.
- Vaughan, G.M. (1987). A Social Psychological Model of Ethnic Identity Development. In Rotheram, M.J. (Ed.), *Children's Ethnic Socialization* (pp 73-91). Beverly Hills: Sage Publications.
- Vygotski, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (obra original publicada em 1934).

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.  
Barcelona: Crítica.

**ANEXO 1**

## ESCOLHAS POSITIVAS

**Contingency Table Analysis**  
**Summary Statistics**

DF:	1	
Total Chi-Square:	4	p = ,0392
G Statistic:	4	
Contingency Coefficient:	1E-1	
Phi:	1E-1	
Chi-Square with continuity correction:	4	p = ,052

(Chi2(1)=4, p<.04)

**Linhas: Emissor**

**Colunas: Alvo**

**1- Caucasianos**

**2- Africanos**

**Observed Frequency Table**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	113	66	179
Row 2	63	60	123
Totals:	176	126	302

**Percents of Row Totals**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	63%	37%	100%
Row 2	51%	49%	100%
Totals:	58%	42%	100%

**Percents of Column Totals**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	64%	52%	59%
Row 2	36%	48%	41%
Totals:	100%	100%	100%

**Expected Values**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	104	75	179
Row 2	72	51	123
Totals:	176	126	302

## ESCOLHAS NEGATIVAS

**Contingency Table Analysis**  
Summary Statistics

DF:	1	
Total Chi-Square:	3	p = ,0713
G Statistic:	3	
Contingency Coefficient:	1E-1	
Phi:	1E-1	
Chi-Square with continuity correction:	3	p = ,0945

(Chi2(1)=3, p<.08)

**Linhas: Emissor**  
**Colunas: Alvo**

- 1- Caucasianos
- 2- Africanos

**Observed Frequency Table**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	78	69	147
Row 2	64	35	99
Totals:	142	104	246

**Percents of Row Totals**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	53%	47%	100%
Row 2	65%	35%	100%
Totals:	58%	42%	100%

**Percents of Column Totals**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	55%	66%	60%
Row 2	45%	34%	40%
Totals:	100%	100%	100%

**Expected Values**

	Column 1	Column 2	Totals:
Row 1	85	62	147
Row 2	57	42	99
Totals:	142	104	246

**ANEXO 2**

### ELEIÇÕES NO MÉTODO DAS NOMEAÇÕES

TURMA		Caucasianos	Africanos
A	Caucasianos	22	7
	Africanos	8	5
B	Caucasianos	24	6
	Africanos	8	7
C	Caucasianos	27	12
	Africanos	13	8
D	Caucasianos	5	14
	Africanos	10	20
E	Caucasianos	29	13
	Africanos	16	2
F	Caucasianos	6	14
	Africanos	8	18
TOTAL	Caucasianos	113	66
	Africanos	63	60

### REJEIÇÕES NO MÉTODO DAS NOMEAÇÕES

TURMA		Caucasianos	Africanos
A	Caucasianos	10	4
	Africanos	7	4
B	Caucasianos	8	14
	Africanos	7	6
C	Caucasianos	25	14
	Africanos	15	6
D	Caucasianos	13	3
	Africanos	14	8
E	Caucasianos	16	26
	Africanos	9	9
F	Caucasianos	6	8
	Africanos	12	2
TOTAL	Caucasianos	78	69
	Africanos	64	35

\* Em ambas as tabelas os emissores estão representados nas linhas e os alvos das eleições e rejeições estão representados nas colunas.

**MÉDIAS DO MÉTODO DAS PONTUAÇÕES**

TURMA	CAUCASIANOS	AFRICANOS
A	3,89	3,70
B	4,40	3,65
C	3,28	3,47
D	3,78	3,87
E	4,25	3,96
F	3,52	4,08
MÉDIA GLOBAL	3,94	3,83

**ANEXO 3**

## ESCALA DE PERCEÇÃO E ATITUDES FACE À ESCOLA

<b>NOME:</b>	<b>TURMA:</b>	<b>FICHA:</b>
<b>IDADE:</b>		

Lê as frases que tens em seguida e põe um círculo à volta da palavra respectiva conforme estás muito, bastante, pouco ou nada de acordo com o que elas dizem. Não existem respostas boas ou más, pelo que deves ser sincero a responder. O que nos interessa é a tua opinião pessoal.

1) O que aprendo na escola é importante porque me serve para fazer coisas fora dela	muito	bastante	pouco	nada
2) Prefiro trabalhar do que ir à escola	muito	bastante	pouco	nada
3) Se levo coisas bonitas para a escola roubam-nas	muito	bastante	pouco	nada
4) As aulas da escola são aborrecidas	muito	bastante	pouco	nada
5) Tenho medo de ir ao recreio porque me podem empurrar e bater	muito	bastante	pouco	nada
6) O professor anima-me quando faço bem as coisas	muito	bastante	pouco	nada
7) Gosto do recreio porque brinco com os meus amigos	muito	bastante	pouco	nada
8) Gosto dos trabalhos da escola	muito	bastante	pouco	nada
9) Tenho receio de perguntar ao professor quando não entendo alguma coisa	muito	bastante	pouco	nada
10) Acho que os meus colegas gostam de mim	muito	bastante	pouco	nada
11) O professor chateia-me	muito	bastante	pouco	nada
12) Quando estou na aula tenho vontade que ela termine	muito	bastante	pouco	nada
13) O professor porta-se bem com todos os meninos da aula	muito	bastante	pouco	nada
14) Fico nervoso quando o professor me faz perguntas na aula	muito	bastante	pouco	nada
15) Deveríamos poder dizer ao professor as actividades que queremos fazer	muito	bastante	pouco	nada
16) Gosto de participar em actividades de grupo com os meus colegas	muito	bastante	pouco	nada
17) O professor zanga-se sempre com os mesmos meninos da aula	muito	bastante	pouco	nada
18) O professor devia pedir a nossa opinião sobre a quantidade de deveres que temos que fazer	muito	bastante	pouco	nada
19) Na aula deixam-nos sentar com os colegas que queremos	muito	bastante	pouco	nada

20) O professor diz quem são os melhores e piores da aula	muito	bastante	pouco	nada
21) Se um castigo é injusto posso dizê-lo ao professor	muito	bastante	pouco	nada
22) Deveríamos poder sentar-nos com os colegas que queremos	muito	bastante	pouco	nada
23) Deveríamos poder discutir com o professor sobre a injustiça de um castigo	muito	bastante	pouco	nada
24) O professor pede a nossa opinião sobre a quantidade de deveres que temos de fazer	muito	bastante	pouco	nada
25) Podemos dizer ao professor as actividades que gostaríamos de fazer	muito	bastante	pouco	nada
26) O professor interessa-se pessoalmente por cada menino	muito	bastante	pouco	nada
27) Os meninos que não trabalham fazem o professor ficar zangado	muito	bastante	pouco	nada

Em seguida aparece uma lista com o nome das tuas matérias. Põe um círculo à volta da palavra respectiva conforme gostes muito, bastante, pouco ou nada de cada uma delas.

1. Estudo do Meio	muito	bastante	pouco	nada
2. Expressão Plástica	muito	bastante	pouco	nada
3. Matemáticas	muito	bastante	pouco	nada
4. Expressão Motora (ginástica)	muito	bastante	pouco	nada
5. Língua Portuguesa	muito	bastante	pouco	nada
6. Expressão Musical	muito	bastante	pouco	nada
7. Recreio	muito	bastante	pouco	nada

**ESCALA DE AUTO-CONCEITO (versão adaptada)**

<b>NOME:</b>	<b>TURMA:</b>	<b>FICHA:</b>
<b>IDADE:</b>		

1) Sou uma pessoa feliz	Sim	Não
2) Para mim é difícil fazer amigos	Sim	Não
3) Sou despachado	Sim	Não
4) Fico nervoso quando o professor me faz perguntas	Sim	Não
5) Porto-me bem no colégio	Sim	Não
6) Crio problemas à minha família	Sim	Não
7) Faço bem os deveres da escola	Sim	Não
8) Faço muitas coisas más	Sim	Não
9) Porto-me mal em casa	Sim	Não
10) Sou nervoso	Sim	Não
11) Tenho os olhos bonitos	Sim	Não
12) Os meus amigos gostam das minhas ideias	Sim	Não
13) Só me meto em confusões	Sim	Não
14) Preocupo-me muitas vezes	Sim	Não
15) Gosto de ser como sou	Sim	Não
16) Tenho o cabelo bonito	Sim	Não
17) Gostaria de ser diferente do que sou	Sim	Não
18) No recreio sou sempre dos últimos a ser escolhido para jogar	Sim	Não
19) Os meus colegas acham que eu tenho boas ideias	Sim	Não
20) Sou desgraçado	Sim	Não
21) Tenho muitos amigos	Sim	Não
22) Sou alegre	Sim	Não
23) Sou desajeitado para a maioria das coisas	Sim	Não
24) Sou bonito	Sim	Não
25) A minha cara é agradável	Sim	Não
26) Esqueço-me do que aprendo	Sim	Não
27) Leio bem	Sim	Não
28) Tenho bom aspecto	Sim	Não
29) Parece que sou medroso	Sim	Não
30) Choro facilmente	Sim	Não

**MÉTODO DAS NOMEAÇÕES****NOME:****IDADE:****TURMA:****FICHA:**

1) Quem são os três meninos ou meninas da tua classe com os quais gostas mais de brincar?

\_\_\_\_\_

2) Quem são os três meninos ou meninas da tua classe com os quais gostas menos de brincar?

\_\_\_\_\_

3) Com quem preferes brincar no recreio? (põe um círculo à volta)

com brancos

com negros

com todos igualmente

4) Com quem preferes trabalhar na aula? (põe um círculo à volta)

com brancos

com negros

com todos igualmente



**ESCALA DE DISPOSIÇÃO COMPORTAMENTAL/ESCALA DE IDENTIDADE  
ÉTNICA (A)**

<b>NOME:</b>	<b>TURMA:</b>	<b>FICHA:</b>
<b>IDADE:</b>		

Agora tens uma série de frases. Lê-as e põe um círculo em volta da palavra, conforme gostes muito, bastante, pouco ou nada de fazer o que dizem as frases.

1) Gostarias de convidar um menino negro para tua casa?	muito	bastante	pouco	nada
2) Gostas de jogar no recreio com meninos negros?	muito	bastante	pouco	nada
3) Preferias estar numa escola onde todos os alunos fossem brancos?	muito	bastante	pouco	nada
4) Gostarias de ir numa excursão com meninos negros?	muito	bastante	pouco	nada
5) Gostarias de contar um segredo teu a um menino negro?	muito	bastante	pouco	nada
6) Gostas de trabalhar em grupos onde estão meninos negros?	muito	bastante	pouco	nada
7) Na cantina gostas de ficar sentado ao pé de um menino negro?	muito	bastante	pouco	nada
8) Gostarias de ir ao aniversário de um menino negro?	muito	bastante	pouco	nada
9) Gostas de te sentar na aula ao lado de meninos negros?	muito	bastante	pouco	nada
10) Gostarias de ter um menino negro como um dos teus melhores amigos?	muito	bastante	pouco	nada
11) Se pudesses nascer de novo gostarias de ser negro? Porquê?	muito	bastante	pouco	nada
12) Gostarias que os teus pais fossem negros?	muito	bastante	pouco	nada
13) Preferias ter mais amigos negros do que brancos?	muito	bastante	pouco	nada

**ESCALA DE DISPOSIÇÃO COMPORTAMENTAL/ESCALA DE IDENTIDADE ÉTNICA (B)**

<b>NOME:</b>	<b>TURMA:</b>	<b>FICHA:</b>
<b>IDADE:</b>		

Agora tens uma série de frases. Lê-as e põe um círculo em volta da palavra, conforme gostes muito, bastante, pouco ou nada de fazer o que dizem as frases.

1) Gostarias de convidar um menino branco para tua casa?	muito	bastante	pouco	nada
2) Gostas de jogar no recreio com meninos brancos?	muito	bastante	pouco	nada
3) Preferias estar numa escola onde todos os alunos fossem negros?	muito	bastante	pouco	nada
4) Gostarias de ir numa excursão com meninos brancos?	muito	bastante	pouco	nada
5) Gostarias de contar um segredo teu a um menino branco?	muito	bastante	pouco	nada
6) Gostas de trabalhar em grupos onde estão meninos brancos?	muito	bastante	pouco	nada
7) Na cantina gostas de ficar sentado ao pé de um menino branco?	muito	bastante	pouco	nada
8) Gostarias de ir ao aniversário de um menino branco?	muito	bastante	pouco	nada
9) Gostas de te sentar na aula ao lado de meninos brancos?	muito	bastante	pouco	nada
10) Gostarias de ter um menino branco como um dos teus melhores amigos?	muito	bastante	pouco	nada
11) Se pudesses nascer de novo gostarias de ser branco? Porquê?	muito	bastante	pouco	nada
12) Gostarias que os teus pais fossem brancos?	muito	bastante	pouco	nada
13) Preferias ter mais amigos brancos do que negros?	muito	bastante	pouco	nada

DIFERENCIAL SEMÂNTICO (A)

NOME:	
IDADE:	TURMA:
FICHA:	

PÔE UM CIRCULO À VOLTA DE COMO TE PARECE QUE SÃO OS NEGROS

1	MUITO ALEGRES	ALGO ALEGRES	NEM ALEGRES NEM TRISTES	ALGO TRISTES	MUITO TRISTES	1
2	MUITO RICOS	ALGO RICOS	NEM RICOS NEM POBRES	ALGO POBRES	MUITO POBRES	2
3	MUITO SUJOS	ALGO SUJOS	NEM SUJOS NEM LIMPOS	ALGO LIMPOS	MUITO LIMPOS	3
4	MUITO TRABALHADORES	ALGO TRABALHADORES	NEM TRABALHADORES NEM PREGUIÇOSOS	ALGO PREGUIÇOSOS	MUITO PREGUIÇOSOS	4
5	MUITO BRIGÕES	ALGO BRIGÕES	NEM BRIGÕES NEM CALMOS	ALGO CALMOS	MUITO CALMOS	5
6	MUITO ESPERTOS	ALGO ESPERTOS	NEM ESPERTOS NEM TONTOS	ALGO TONTOS	MUITO TONTOS	6
7	MUITO ELEGANTES	ALGO ELEGANTES	NEM ELEGANTES NEM VULGARES	ALGO VULGARES	MUITO VULGARES	7
8	MUITO VALENTES	ALGO VALENTES	NEM VALENTES NEM COBARDES	ALGO COBARDES	MUITO COBARDES	8
9	MUITO SENSÍVEIS	ALGO SENSÍVEIS	NEM SENSÍVEIS NEM ORGULHOSOS	ALGO ORGULHOSOS	MUITO ORGULHOSOS	9
10	MUITO LADRÕES	ALGO LADRÕES	NEM LADRÕES NEM GENEROSOS	ALGO GENEROSOS	MUITO GENEROSOS	10

DIFERENCIAL SEMÁNTICO (B)

NOME:	
IDADE:	FICHA:
TURMA:	

PÕE UM CIRCULO À VOLTA DE COMO TE PARECE QUE SÃO OS BRANCOS

1	MUITO ALEGRES	ALGO ALEGRES	NEM ALEGRES	ALGO TRISTES	MUITO TRISTES	1
2	MUITO RICOS	ALGO RICOS	NEM RICOS	ALGO POBRES	MUITO POBRES	2
3	MUITO SUJOS	ALGO SUJOS	NEM SUJOS	ALGO LIMPOS	MUITO LIMPOS	3
4	MUITO TRABALHADORES	ALGO TRABALHADORES	NEM TRABALHADORES	ALGO PREGUIÇOSOS	MUITO PREGUIÇOSOS	4
5	MUITO BRIGÕES	ALGO BRIGÕES	NEM BRIGÕES	ALGO CALMOS	MUITO CALMOS	5
6	MUITO ESPERTOS	ALGO ESPERTOS	NEM ESPERTOS	ALGO TONTOS	MUITO TONTOS	6
7	MUITO ELEGANTES	ALGO ELEGANTES	NEM ELEGANTES	ALGO VULGARES	MUITO VULGARES	7
8	MUITO VALENTES	ALGO VALENTES	NEM VALENTES	ALGO COBARDES	MUITO COBARDES	8
9	MUITO SENSÍVEIS	ALGO SENSÍVEIS	NEM SENSÍVEIS	ALGO ORGULHOSOS	MUITO ORGULHOSOS	9
10	MUITO LADRÕES	ALGO LADRÕES	NEM LADRÕES	ALGO GENEROSOS	MUITO GENEROSOS	10

## *ERRATA*

- 1) Na página 154, deve ler-se MOTAPR em vez de MOTRAP no título da figura 5.
  
- 2) Na página 161, deve ler-se DIFSEM em vez de DISSEM no título da figura 10.