

DM
RODRIGUES

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA - LISBOA
ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Adaptação Social e Escolar em Contexto Multicultural

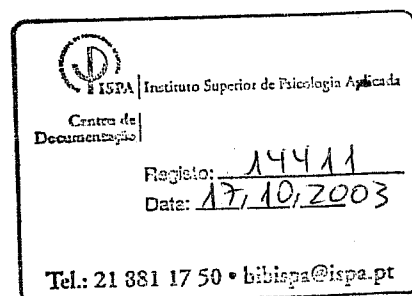
Fernando Jorge Rodrigues – Nº 1401

ORIENTADORES:

Prof. Dr. António José dos Santos
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Prof. Dr.^a Manuela Veríssimo
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

1999 - 2001



ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	4
LISTA DE FIGURAS	5
PALAVRAS – CHAVE	7
AGRADECIMENTOS	8
RESUMO	9
I - INTRODUÇÃO	12
A FUNÇÃO DA ESCOLA	13
DEMOCRATIZAÇÃO DAS ESCOLAS	15
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O COMPORTAMENTO INTERGRUPAL ..	16
OS PRECONCEITOS E AS MINORIAS ÉTNICAS	21
IDENTIDADE SOCIAL E OS PROCESSOS DE ACULTURAÇÃO DAS MINORIAS ÉTNICAS	24
AUTO CONCEITO E AUTO-ESTIMA EM CONTEXTO ESCOLAR MULTIÉTNICO	29
O CONCEITO DE INTER E MULTICULTURA	32
A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL EM PORTUGAL	37
A DIVERSIDADE ÉTNICA E OS FACTORES SOCIO-CULTURAIS	40
DOMINAÇÃO SOCIAL E A EXCLUSÃO ÉTNICA	41

ACÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL.....	44
PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	46
POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	48
II - O PROBLEMA.....	51
III – METODOLOGIA.....	57
PARTICIPANTES.....	57
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	61
INSTRUMENTOS.....	64
VARIÁVEIS DEPENDENTES.....	64
ESCALA DE ATITUDES ÉTNICAS.....	65
ESCALAS DE DIFERÊNCIAL SEMÂNTICO.....	66
ESCALA DE DISPOSIÇÃO COMPORTAMENTAL.....	66
ESCALA DE IDENTIDADE ÉTNICA.....	67
VALIDADE DOS INSTRUMENTOS.....	68
SOCIOMETRIA.....	69
MÉTODO DAS NOMEAÇÕES.....	69
ESCALA DE AUTO – CONCEITO.....	70
ESCALA DE PERCEPÇÃO E ATITUDES FACE À ESCOLA.....	71
PROCEDIMENTOS.....	73
IV- RESULTADOS.....	78
V - DISCUSSÃO.....	101
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	113

LISTA DE TABELAS

Códigos das variáveis independentes e respectivos grupos.....	75
Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes Escolares.....	76
Códigos das variáveis avaliadas pelas Escalas de Atitudes Étnicas e de Identificação Étnica.....	76
Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Auto – Conceito.....	77
Códigos das variáveis avaliadas pelos Instrumentos Sociométricos.....	77
Significância das médias na dimensão da Percepção e Atitude face à Escola.....	80

LISTA DE FIGURAS

1. Distribuição da amostra por etnia.....	59
2. Distribuição da amostra por género e etnia.....	59
3. Distribuição total da amostra por género (%)	59
4. Distribuição dos grupos étnicos por anos de escolaridade (%).....	60
5. Distribuição global dos grupos étnicos por anos de escolaridade.....	60
6. Distribuição dos alunos por género e ano de escolaridade.....	61
7. Percepção e atitudes face à escola por género.....	79
8. Percepção de atitudes por ano de escolaridade na língua portuguesa.....	82
9. Percepção de atitudes por ano de escolaridade na matemática.....	82
10. Percepção de atitudes por ano de escolaridade na língua estrangeira.....	82
11. Percepção de atitudes por ano de escolaridade em educação física.....	82
12. Percepção de atitudes por ano de escolaridade em educação visual e tecnológica.....	82
13. Percepção de atitudes por ano de escolaridade em educação musical.....	82
14. Atitude comportamental segundo o género e em função dos anos de escolaridade.....	83
15. Importância da aceitação social segundo o género e a etnia.....	84
16. Importância das amizades íntimas segundo o género e a etnia.....	85
17. Atitude interétnica do diferencial semântico (preconceito) segundo o género e a etnia.....	86
18. Médias do diferencial semântico (etnia / ano de escolaridade)	86
19. Médias das dimensões (mais significativas) segundo a etnia.....	87
20. Médias globais da dimensão (9) da escala de diferencial semântico segundo todos os anos de escolaridade.....	87

21. Atitudes interétnicas segundo o género e a identidade étnica.....	88
22. Identificação étnica.....	89
23. Percentagens relativas às preferências étnicas em brincar nos intervalos.....	90
24. Percentagens das preferências das duas etnias em trabalhar na aula.....	90

PALAVRAS – CHAVE

Aculturação

Assimilação

Cultura

Educação Intercultural

Emigrante

Esteriótipos

Etnocentrismo

Formação de Professores

Grupo Minoritário

Integração

Marginalização

Migrantes

Minoria Étnica

Minorias

Multicultural

Pedagogia Intercultural

Racismo

Xenofobia

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Dr. António José dos Santos, o apoio e a disponibilidade incondicional, a orientação e o estímulo constantes com que sempre acompanhou este trabalho.

À professora Dr.^a Manuela Veríssimo, agradeço as orientações no âmbito das questões metodológicas e no tratamento estatístico dos dados.

Agradeço ao Conselho Executivo da escola D. João I da Baixa da Banheira, Professores: Maria Amélia, António Lourenço Dias e Manuel Duarte, a forma amável e interessada, com que acompanharam este estudo.

Agradeço a todos os alunos, das vinte e seis turmas desta escola, a total disponibilidade e vontade de participar nas respostas dos imensos questionários, propostos para a esta investigação.

Aos meus colegas docentes que disponibilizaram as suas turmas, agradeço o incentivo e o apoio prestados durante a realização da recolha dos dados e no acompanhamento aos alunos, nas respostas dos questionários.

Também a todos os meus amigos e restantes colegas, agradeço o incentivo e o apoio prestados durante a realização desta dissertação.

À Célia, minha esposa e às minhas filhas Cláudia e Catarina, agradeço a paciência, o apoio, o carinho constantes que sempre mostraram e a força que me deram ao longo deste meu percurso académico.

RESUMO

Estudos no âmbito da desvantagem sociocultural e minorias étnicas em contexto escolar, tal como os de Díaz – Aguado (1993) e Jorge Ferreira (1997), estiveram na base da inspiração deste trabalho de investigação. Com a presente dissertação pretende-se estudar a problemática das diferenças étnicas e a interacção entre os grupos, maioritário (etnia caucasiana) e minoritário (etnia africana) numa escola, com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Sendo o nosso país, cada vez mais multicultural, por um lado devido ao nosso passado histórico com as ex-colónias e por outro, à nossa nova realidade no espaço europeu, traduzido pela complexificação do tecido social, devido a um processo de multiculturalidade crescente, o que nos traz novas dificuldades na construção da identidade individual e social e neste caso concreto, dos alunos das nossas escolas.

A violência, o *racismo* e/ou a xenofobia, o aumento dos níveis de pobreza e a exclusão social, são preocupações que merecem uma reflexão consciente e séria por parte dos responsáveis que constróem a globalização, e aspiram cada vez mais a uma melhor qualidade de vida. O sistema educativo pode contribuir para a construção dos valores onde a tolerância e a solidariedade são papel fundamental na luta contra os estigmas que tanto afectam as minorias sociais das populações. Para isso a educação multicultural pode contribuir decisivamente para um modelo organizador de tais objectivos. Um modelo que desenvolva decisivamente o sentido da justiça, da democracia e do respeito pela diferença e que incida particularmente nos jovens que constituem a maioria do insucesso escolar. Provenientes dos grupos socialmente desfavorecidos e ligados à exclusão social.

Os estudos de Díaz – Aguado (1993 b), mostram que é na escola e através de processos inconscientes, que as minorias étnicas são alvo das primeiras experiências de desvantagem e de exclusão. Processos ligados à desvantagem socio-económica, transformada em marginalização das referências históricas e culturais destes grupos nos

curricula, assim como na relação pedagógica entre professores e colegas, (tratamentos diferentes derivados dos processos de comunicação de expectativas e fenómenos de discriminação atitudinal de natureza assimétrica). Como diz a autora, são os grupos de minorias que mais sofrem com os subtis processos de discriminação perante a escola institucional, que é apoiada essencialmente na cultura dominante.

No âmbito deste trabalho de investigação importa assim analisar se a pertença a grupos socioculturalmente desfavorecidos faz aumentar a dificuldade de adaptação ao sistema escolar. Esta análise constitui o problema central do estudo e traduz-se em duas questões de investigação: Analisar as diferenças entre os alunos provenientes dos dois grupos étnicos relativamente a algumas variáveis que consideramos determinantes para a adaptação escolar traduzidos nos seguintes indicadores:

- atitude face à aprendizagem e o auto - conceito intelectual.
- analisar a relação existente entre o preconceito suscitado pelo contacto entre grupos de estatuto diferenciado e a adaptação ao sistema escolar pela avaliação das atitudes interétnicas (componente cognitiva, avaliativa e comportamental), o grau de identificação com o grupo étnico de pertença e o estatuto sociométrico.

Para este estudo foi seleccionada uma amostra, proveniente de uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico cuja população era heterogénea, na qual faziam parte 540 participantes caucasianos (portugueses de ascendência portuguesa e aparência física caucasóide) e 103 africanos (alunos nascidos em África ou de ascendência africana e com características negróides), num total de 643 participantes. Para os trabalhos das análises efectuadas, foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Percepção e Atitudes face à escola, Escala de Auto - Conceito, Escala de Atitudes Étnicas (componente cognitiva e comportamental), Escala de Identidade Étnica e Instrumento Sociométrico (Método das Nomeações).

Os resultados verificados neste estudo permitem verificar, que, nesta escola do ensino básico parece não haver grandes diferenças na adaptação social e escolar entre as duas etnias estudadas (africanas e caucasianas). Verificou-se que ambos os grupos étnicos no geral apresentaram uma disposição psicológica positiva face à escola. Contudo, ela era menos favorável em alguns aspectos nos alunos africanos, justificadas por algumas diferenças significativas existentes em algumas dimensões das atitudes face

à escola, do auto-conceito e das atitudes interétnicas (cognitiva / avaliativa e comportamental).

A discussão destes resultados permitiu sintetizar as seguintes ideias: a inexistência de dificuldades significativas na adaptação ao sistema escolar do grupo 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 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 nos alunos 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 grandes diferenças significativas ainda que, através da maior dificuldade em superar o preconceito nas situações que envolvem interacção comportamental e das diferenças encontradas nas escolhas sociométricas, pode-se constatar alguma assimetria na relação atitudinal entre os dois grupos étnicos.

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 na vida escolar. Neste sentido, a Psicologia e a Educação têm a obrigação de dar um contributo importante para a superação desta problemática.

I – INTRODUÇÃO

As desigualdades naturais, as desigualdades socioculturais e o funcionamento desigualitário da escola, são factores que, de entre os quais, emergem fenómenos de insucesso escolar e segundo Chaveau (1989), é no jogo das interacções entre os vários actores da situação educativa, que devemos procurar as explicações emergentes do insucesso escolar dos alunos. Partindo destes pressupostos, procuramos desenvolver na primeira parte da introdução teórica e revisão da literatura do nosso trabalho, variantes, que poderão de algum modo sintetizar alguns factores que integram a vida escolar dos alunos, o seu desenvolvimento como pessoa e que contribuem significativamente para a compreensão dos índices de sucesso/insucesso dos nossos alunos.

Focamos a multiculturalidade nas escolas como uma realidade a ter sempre presente no quotidiano académico na luta contra o racismo, a xenofobia e a discriminação, como a necessidade de um clima democrático nas escolas. Na escola, a parte institucional reveste-se de particular importância com o envolvimento da psicologia educacional como o suporte da estrutura educativa, na tentativa de perceber e compreender o desenvolvimento do aluno como ser humano.

Do ponto de vista metodológico, recorreremos à análise estatística do material obtido através de questionários feitos a alunos do ensino básico, do 5º ano ao 9º ano, com base em escalas avaliativas de Díaz – Aguado e de Susan Harter. Remetendo-as para a análise das Atitudes, do Auto-Conceito, da Identidade Étnica, da Preferência Interétnica e do Estatuto Sociométrico.

O objectivo principal deste trabalho é o de podermos responder à seguinte questão: Será que a pertença a grupos com desvantagem sociocultural (minorias étnicas africanas) incrementa a dificuldade de adaptação ao sistema escolar?

Naturalmente que os resultados deste trabalho de carácter comparativo, não se poderão alargar na generalidade, visto só se analisar uma escola de zona urbana, com população africana de número algo significativo.

No entanto, com as limitações que este trabalho tem e como se compreendem, poder-se-á lançar daqui um repto para que outros estudos mais alargados possam contribuir também para responder ao combate do flagelo de muitos estudantes, que é a vivência do *insucesso escolar em contexto multiétnico*.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

A maioria de todos nós tende a considerar a escola como um factor de modificação dos alunos que a frequentam, esperando que ela, por um lado, preencha lacunas de educação devidas ao meio sócio – familiar e por outro, promova, por igual, os que a procuram.

Embora em contexto diferente, René Hubert escrevia em 1946. “A escola (...) tem a vantagem de poder ser a escola de todos, fazendo abstracção de qualquer diferença de classe, meio, confissão. Esta vantagem confere-lhe uma obrigação paralela, que é a de ser estritamente neutra entre todas estas diferenças de opiniões e de crenças” (Hubert, 1946, p.592).

Se a escola fosse “neutra”, no sentido de não ser afectada pelas condições sociais, económicas e culturais dos seus alunos, estaria então preenchido um requisito fundamental para o cumprimento daquele princípio que figura em quase todos os programas de partidos políticos ou governos, seja qual for a sua cor: salvaguardada de oportunidades educativas.

Segundo a opinião do autor acima referido, a democratização da educação, na realidade deste séc. XXI, não tem conseguido cumprir aquilo que *seria* a função da escola, ou seja, levar *todos* os seus alunos à aquisição das aprendizagens e comportamentos necessários para uma plena realização como seres humanos, independentemente, pois, da sua origem social.

Estudos sociológicos sobre este problema e com uma impressionante convergência têm encontrado uma realidade: os filhos das classes económico – sociais mais desfavorecidas não têm as mesmas oportunidades de acesso a estudos superiores que é normal nos filhos das classes de melhor nível sócio – económico – cultural, sendo a desproporção entre ambos os grupos ainda muito elevada em termos de percentagem.

O mais curioso depois destes factos, é que muitas vezes são os próprios professores, os defensores das classes privilegiadas e inconscientemente os que corroboram na manutenção das classes desfavorecidas na situação de inferioridade.

Estudos feitos, mostraram na realidade a responsabilidade da escola na recuperação dos filhos das classes menos favorecidas e parte da ideia da existência de dois códigos de linguagem: o *restrito* e o *elaborado*. O código restrito é sobretudo usado para comunicar ideias que toda a gente possui; o código elaborado é o que se utiliza numa comunicação onde predominam ideias abstractas – logo, é menos acessível.

As classes desfavorecidas só são normalmente capazes de utilizar o código restrito; as classes privilegiadas e as médias usam ambos os códigos sem dificuldade. Ora acontece que na escola e pensando que procedem com justeza, os professores comunicam normalmente através do código elaborado e por vezes só com a função de transmitir conhecimentos ignorando a outra parte, a de agente social, o que torna desde logo em desvantagem para as crianças menos habilitadas.

Segundo Bernsteain (1973), a escola vai, pela sua pedagogia, confirmar, transportando as desigualdades de origem, longe de tentar, como por vezes se diz pretender, democratizar, a escola vai pelo contrário apoiar-se nelas, transformá-las pelas notas, pela classificação, pelos exames, em desigualdades naturais.

DEMOCRATIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Ao longo dos tempos a escola vai assumindo conteúdos diversificados e acedendo às reivindicações que lhe são impostas pelo seu contexto social.

Antunes (1997) no seu estudo, analisou a evolução do sistema de ensino e refere que os sociólogos Coleman em 1968; Husén e Brown (1990), observaram distintas concepções e conteúdos ao longo dos séc. XIX e XX que diversificam os princípios da igualdade de oportunidades em educação. Estes autores identificam três versões que emergem em diferentes momentos históricos:

- A concepção conservadora da igualdade na educação, que dominou nos países industrializados europeus, até ao final da primeira guerra mundial; assentava nos dons e aptidões naturais das pessoas e a igualdade de oportunidades consistia em proporcionar a cada indivíduo ou grupo social uma educação adequada ao seu meio de origem, às suas aptidões e destino social. Contemplava a educação elementar para todos e só o nível secundário para as elites.

- A concepção liberal da igualdade de oportunidades na educação, em que a democratização seria então possível tomando as aptidões escolares como critério de selecção, substituindo o da classe social.

- Surge nos anos 60 uma visão sociológica radical na perspectiva da educação ser definida, não só em termos de oportunidades mas sobretudo de resultados e de oportunidades de vida. Segundo a concepção de Brown (1990), diz trata-se de proporcionar igualdades de oportunidades de acesso aos diversos níveis e graus de ensino bem como às distintas posições ocupacionais, favorecendo a constituição de um sistema de mobilidade concorrencial.

- Por fim, a terceira vaga como Ideologia de parentocracia, na qual crianças e jovens ficam cada vez mais dependentes da riqueza e desejos dos pais em lugar da capacidade e esforços dos filhos, podendo-se optar pela escola oficial ou privada.

Esta tendência no sistema educativo, abandona o princípio de igualdade de oportunidades dada pelo estado e aponta para uma competição aberta com base no talento e desempenho dos indivíduos e passa a educação a ficar sujeita às regras do mercado, aos valores da liberdade e escolha individual.

É nesta construção sócio histórica de princípios de igualdade e de oportunidades educativas que começa a expansão da escola de massas ao nível do pós – elementar, que permitem democratizar o ensino implicando uma orientação integrada da política educativa. Envolvendo e incluindo os valores fundamentais do igual acesso à educação, igualdade de oportunidades de sucesso, participação democrática no sistema assim com as oportunidades de vida (Antunes 1997).

Para esta a escola dos nossos dias, há ainda interrogações que se colocam quando falamos de grupos étnicos minoritários com desvantagem sociocultural e na sua adaptação à escola. Essas interrogações como descreve Díaz – Aguado (1993), passam por: 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 as condições da interacção entre pares no desenvolvimento e na adaptação escolar. Esta conjuntura reflexiva permite alinhar os tais pressupostos fundamentais que sustentam o modelo explicativo desta escola democrática que queremos.

Pensamos porém, que, é no relacionamento dos alunos uns com os outros, que poderemos obter informações úteis para reflexão e para o melhoramento das condições das suas aprendizagens, assim como, a um ambiente democrático na escola..

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O COMPORTAMENTO INTERGRUPAL MULTIÉTNICO

Procurámos nesta parte reflectir sobre as funções desempenhadas pelos grupos de pares na adaptação dos alunos ao sistema escolar em contexto multiétnico e identificar factores que produzem discriminação nos alunos dos grupos étnicos minoritários Africanos. Os objectivos que se nos afiguram é saber, quais os efeitos da interacção entre pares na adaptação dos alunos desfavorecidos ao sistema escolar? E de que forma o preconceito actua no contexto da relação entre os colegas de turma e condiciona o rendimento escolar destes alunos?

As relações sociais no grupo de pares contribuem, de uma forma única, para o desenvolvimento da criança. Para Shaffer (1996), o grupo de pares, pode ser definido como uma sociedade em miniatura, caracterizada pelo seu próprio conjunto de regras e pela sua própria organização social, onde cada elemento tem a função e estatuto específico. Em suma, seguindo ainda o pensamento do mesmo autor, ao longo da infância as interações entre pares tendem a tornar-se mais frequentes, mais prolongadas, mais complexas e mais coesivas.

No entanto, isto são apenas tendências gerais, existindo assim possibilidade de variações consideráveis no tipo de relações sociais que as crianças estabelecem. O que acontece então quando as relações sociais entre pares não se processa em harmonia? Que influência terão os conflitos interpessoais das crianças, que as levam a rejeitar alguns e a aceitar outros no seu grupo de pertença ? Quais os comportamentos considerados aceitáveis e condenáveis pelas crianças, que originam conseqüentemente a aceitação social (popularidade) e a rejeição social (impopularidade) ?. Estas são algumas das muitas perguntas que podem surgir no desenrolar deste extenso tecido das interações sociais.

Estudos nesta área demonstram que cerca de 30% a 50% das crianças que foram nomeadas negativamente pelos seus colegas no ensino básico, se tornam rejeitadas pelos seus pares num período de cinco anos. Muitas crianças têm carreiras na escola que são afectadas de uma forma negativa pelas suas relações sociais com os pares (Meyer 1985). Nesta óptica, as pesquisas e estudos sobre as relações de pares realizadas ao longo das últimas duas décadas, indicam que as crianças com problemas de relacionamento, apresentam frequentemente uma falha no tipo de competências necessárias para agir correctamente em determinadas tarefas sociais, tal como entrar em grupos, manter brincadeiras cooperantes, ou resolver conflitos interpessoais.

No seguimento deste pensamento, a aceitação por um grupo de pares importantes, é particularmente conseqüencial ao desenvolvimento de atitudes saudáveis em relação à competição, à conformidade e à realização. Por outro lado, as dificuldades na aceitação de pares podem conduzir a uma ansiedade excessiva ou a atitudes defensivas relativamente ao envolvimento social.

Defende-se assim que os benefícios das relações de empatia são vitais para um desenvolvimento saudável da criança, tanto a nível social como a nível emocional. De acordo com isto, é plausível pensar que as crianças com rejeição crónica e falta de relações de amizade, poderão enfrentar futuras dificuldades, incluindo problemas de integração na escola.

Uma tarefa nada fácil é a da criança se ajustar e adaptar aos métodos e exigências que a escola desde muito cedo pede de si. Se a este facto lhe adicionarmos uma outra componente adaptativa ao ambiente escolar, como a integração num meio social e/cultural diferente daquele que está habituado a frequentar, serão notáveis as dificuldades acrescidas no seu desempenho global enquanto ser social e emocional?

Os relacionamentos de pares das crianças na escola, estão relacionados com a sua realização académica. Um fraco desempenho académico pode também ser causa de uma aceitação baixa dos pares. Constatamos nas escolas, que, as crianças rejeitadas são menos cooperantes e menos prestáveis do que os seus colegas, além de que é mais provável que briguem mais com os outros e que quebrem mais facilmente as regras.

As relações afectivas entre os diferentes elementos pertencentes ao grupo de pares podem ser avaliadas através de técnicas sociométricas, onde o seu objectivo é o de avaliar a forma como as crianças são percebidas, positiva ou negativamente, pelo seu grupo de pares, o que permite averiguar se a criança é socialmente aceite ou não. É a partir da sua interpretação que poderemos chegar a conclusões acerca do grau de popularidade das crianças. Estas são técnicas onde, normalmente é pedido à criança que nomeie os colegas da turma com quem gosta mais, e os que gosta menos, em situação de recreio/brincadeira ou de trabalho escolar. Pode-se ainda pedir à criança que classifique, ordenadamente, quais os colegas da sua turma que melhor correspondem a determinadas características académicas e comportamentais.

Coie & Dodge (1988) num dos seus estudos empíricos, utilizando uma técnica sociométrica, referem-se que " de uma forma geral, os mesmos perfis comportamentais foram encontrados, variando também de acordo com o estatuto de cada grupo.

O que nos leva a reforçar a ideia de que os pares são uma fonte de informação segura e consistente.

Em trabalhos sobre Cognição Social e Estatutos Sociométricos autores como: Coie, Dodge & Coppotelli (1982) constataram que as crianças têm diferentes estatutos sociais, no seio do seu grupo de pares. Realizaram um estudo empírico e distinguiram cinco tipos de estatutos sociométricos: as crianças *populares*; *negligenciadas*; *controversas e médias*. As *populares* são aquelas que recebem nomeações e avaliações positivas. As *populares rejeitadas*, recebem nomeações e avaliações negativas. Aquelas crianças que são geralmente nomeadas e avaliadas próximo da média da escala, são denominadas *médias*. As crianças *negligenciadas*, são aquelas que não são geralmente nomeadas pelos seus pares, nem de forma positiva nem de forma negativa, são esquecidas. Por fim, as crianças *controversas*, têm avaliações e nomeações de ambos os extremos, apresentando uma grande quantidade de nomeações positivas e também negativas, isto é, são curiosamente nomeadas quer pelos *mais*, quer pelos *menos* apresentam assim um estatuto ambivalente, que dá conta tanto de aceitação, como de rejeição social. Estas crianças parecem ser *adoradas* por alguns dos seus pares e *detestadas* por outros.

Sobre o comportamento intergrupar Tajfel (1978), é uma referência a estes processos sócio – psicológicos e refere que, um grupo pode ser definido com base em critérios externos e internos. Critérios externos são aqueles que não derivam da auto – identificação dos membros do grupo e que são tecidos por indivíduos ou grupos de indivíduos exteriores ao grupo. Critérios internos são aqueles que derivam da auto – identificação dos membros do grupo.

Para além de definido com base em critérios externos ou internos, o grupo apresenta para Tajfel (1978), três componentes considerados fundamentais para analisar os processos cognitivos que determinam as percepções que os indivíduos têm dos *ingroups* (grupos a que os indivíduos consideram pertencer) e *outg groups* (os grupos dos outros), são eles:

cognitivo – consciência da pertença ao grupo, *avaliativo* – a noção de pertença ao grupo pode apresentar uma conotação positiva ou negativa e *emotivo* – os aspectos

cognitivos e avaliativos de pertença ao grupo podem ser acompanhados de emoções (por exemplo de amor, ódio, gostar ou não gostar).

“ Correlação ilusória ” é a expressão empregue por Chapman (1992), a nível da percepção social, para se referir à associação incorrecta entre duas variáveis ou classes de acontecimentos e chama a atenção para a sobrevalorização do significado de acontecimentos sociais que ocorrem ou que ocorrem em baixa frequência no meio social. Verifica-se assim que, os sujeitos sobrestimam a frequência com que os grupo menos referido desempenha o comportamento mais incomum (seja esse comportamento favorável ou desfavorável).

Há uma sobrestimação da associação do *outgroup* a comportamentos indesejáveis e do *ingroup* a comportamentos desejáveis. Nesta linha de investigação próxima dos estudos de correlação ilusória, Tajfel (1983), salienta a importância que as informações armazenadas na memória sobre o comportamento de indivíduos de dados grupos pode desempenhar no comportamento face a esses mesmos grupos.

Os acontecimentos incomuns são mais facilmente recuperados da memória do que acontecimentos comuns e servem de base à avaliação de toda a categoria. Todas estas observações permitem-nos concluir que os comportamentos negativos de membros de grupos minoritários tendem a ser sobrevalorizados na memória.

Sobre esta “ Percepção incorrecta ” do *Outgroup*, determinados autores falam de uma verdadeira *despersonalização ou desumanização do Outgroup*. Cambell (1967) como exemplos de estudos de investigação: concluiu por exemplo, que nas fases iniciais de um projecto de habitação conjunta, os residentes brancos sabem os nomes de outras famílias brancas, referindo-se, no entanto, às famílias negras em termos da sua categoria *racial*. Ainda como outro exemplo: se em resultado da aplicação de testes numa comunidade, se encontram um QI médio para os negros, de 103 para os judeus e de 100 para a população em geral, os estereótipos corresponderão ser do tipo: « Todos os negros são estúpidos, todos os judeus são inteligentes».

Os sujeitos têm uma percepção incorrecta da causalidade. Tendem a interpretar as diferenças grupais com base em causas raciais mais do que situacionais. Assim,

temos outro exemplo dado por este autor: se um branco encontra um negro mal educado tende, mais provavelmente, a atribuir o seu comportamento (negativo) a causas raciais (os estímulos raciais são mais salientes: sotaque, cor da pele, fisionomia, nome,...) do que a causas situacionais (os estímulos do meio são mais dispersos).

Nas escolas e para contrariar esta percepção errada nos indivíduos, os professores devem ensinar aos seus alunos técnicas no contexto da psicologia social, técnicas essas que irão necessitar na sua vida adulta. Neste sentido Díaz – Aguado (1996), indica uma das praticas mais significativas, que é a orientação escolar para as tarefas cooperativas e experiências de responsabilidade.

O PRECONCEITO E AS MINORIAS ÉTNICAS

Os preconceitos raciais, a par com os étnicos e os sexuais são os que mais fazem surgir situações de conflito entre os grupos.

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.

Para Alport (1954), as pessoas deslizam com muita facilidade para o preconceito, seja ele racial, religioso, político, social ou sexual, devido a dois factores – a generalização (ou processo de categorização), base do *pré - conceito normal*, pelos valores que os grupos utilizam para orientar o seu comportamento, (atitudes negativas ou positivas) e a hostilidade erróneas (verbalização, evitamento, discriminação, ataque físico e exterminação) – que são capacidades naturais e comuns da mente humana.

Para Ferreira (1998), a influência do preconceito num contexto escolar multicultural traduz-se essencialmente por algumas consequências ao nível da identidade étnica e diz serem particularmente visíveis em dois domínios: o das atitudes

e o da (auto) identificação. Esta problemática do preconceito em contexto multiétnico, aponta para uma certa diferença nas atitudes dos grupos majoritários e minoritários; enquanto os alunos dos grupos majoritários apresentam de uma forma clara uma atitude negativa face às minorias, o mesmo já não se passa com as minorias, cujos alunos 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.

Allport (1954) afirmou que a criança ao aperceber-se do preconceito existente na sociedade pode desenvolver sentimentos negativos face ao próprio grupo.

“ 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 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 partilhar 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 contruirem as primeiras categorias sociais como 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 acentua em características físicas e ainda porque frequentemente possuem um estatuto sócio – 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.

Um outro aspecto muito significativo tem a ver com as diferenças de estatutos (sócio – económico e académico) entre os diferentes grupos. Díaz – Aguado (1996), assinala 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 (interacção pedagógica entre a diversidade) condiciona as mudanças atitudinais no sentido positivo 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 maioritários 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 Díaz – Aguado (1996).

Para esta autora, os métodos educativos baseados em técnicas competitivas individuais 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 intergrupala positiva, tanto dentro como fora do contexto escolar.

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 (objectivo principal deste trabalho).

IDENTIDADE SOCIAL E OS PROCESSOS DE ACULTURAÇÃO DAS MINORIAS ÉTNICAS

Existem numerosos estudos no que respeita às teorias da categorização social, comparação e diferenciação social entre grupos. No entanto, e como referem alguns autores, regista-se uma deficiência na articulação entre a investigação empírica e a teórica relativamente aos problemas relacionados com a identidade étnica e sobretudo, no presente caso, na análise dos processos de migração.

Para Tajfel (1986), a construção da identidade pessoal não se faz sem a identidade social, e de que esta não é independente dos contextos sociais e as relações intergrupais. A identidade pessoal refere-se à representação do "eu" como diferente e único, e envolve a auto – atribuição de traços psicológicos. A identidade social, é definida como a " parte do auto – conceito que deriva do reconhecimento da pertença a grupos sociais, e o valor e significado emocional associado a essa pertença .

Para Khan (1998) poucos estudos em Portugal têm analisado os imigrantes de etnia negra e estudado a sua inserção na sociedade portuguesa, relativamente aos problemas da sua identidade social e pessoal. Segundo a autora, algumas exceções devem, no entanto, ser referidas. Por exemplo, o trabalho de Sain- Maurice (1997) sobre as identidades dos CaboVerdianos em Portugal, o de Machado (1994) relativo aos problemas que a *Segunda geração* de imigrantes enfrenta. O estudo de Khan debruça-se sobre a integração de jovens negros e o entendimento dos processos de *aculturação*.

Propomo-nos rever esta dinâmica da identidade social, importante, para percebermos melhor a adaptação social e escolar dos alunos negros, que são alvo do nosso estudo. Partindo de estudos empíricos, tanto Berry (1980), Khan (1998) argumentam que a *aculturação* pode ser abordada como um fenómeno multilinear, como um conjunto de alternativas, do que como uma simples dimensão terminando na assimilação ou na absorção por uma sociedade « moderna ». A sistematização dessas alternativas, relativas à forma como os indivíduos negociam a sua relação com as culturas, resultou na construção de um modelo.

Estes autores propõem quatro estratégias de aculturação, a partir de respostas a duas questões, que imaginam, centrais na consciência dos indivíduos em diálogo com culturas diferentes da sua cultura de origem: “ *considero importante para mim a manutenção da minha identidade e características culturais?* ”, “ *considero importante para mim a preservação da relação com os outros?* ”. Em função das respostas a estas duas questões e no desenvolvimento dos seus estudos foram definidas as seguintes estratégias: *integração, assimilação, separação e marginalização*.

Se a resposta à primeira questão for positiva e permanecer também positiva para a segunda-questão, estamos então na presença de uma estratégia de *integração* que implica a manutenção da integridade cultural do grupo de pertença, assim como um movimento para a relação positiva com a sociedade de acolhimento.

É no fundo, uma estratégia de multiculturalismo. Se a resposta for negativa para a primeira e negativa para a segunda questões, será a *assimilação* que preponderará no processo de aculturação. Esta estratégia resulta de uma perda total da identidade cultural de origem e de uma opção pela interiorização das normas da sociedade de acolhimento

A *separação* manifesta-se no evitamento do contacto com os outros grupos, no sentido da manutenção e preservação da identidade cultural do grupo de pertença. Entenda-se esta estratégia como uma rejeição da sociedade de acolhimento, como uma recusa dos costumes e valores dessa mesma sociedade.

A *marginalização* ocorre num contexto de dupla negatividade. O contexto aculturativo da *marginalização* resulta, por um lado, da combinação de uma perda total da cultura de origem, e, por outro lado, de uma não participação na sociedade de acolhimento, caracterizando-se por sentimentos individuais de sociedade, confusão, alienação, terminando o processo numa situação de *stress aculturativo*.

Para estudar estas estratégias foi construída por Berry (1980), uma escala de avaliação com dezoito itens. Os quatro tipos de relações culturais e os modos de aculturação referidos nestes estudos, incorporam duas dimensões básicas: a diferenciação intergrupar e o contacto entre várias culturas. Todavia, os autores alertam

para uma certa limitação deste modelo face ao dinamismo da própria realidade e à complexidade do fenómeno da imigração. Na opinião de Khan (1998), este modelo, embora baseando-se em respostas concretas a determinados itens, não deve ser visto como um modelo ideal porque estes quatro protótipos não existem numa forma pura em nenhuma situação de contacto cultural e intergrupar.

Segundo Maurice (1997), *há estratégias* que os indivíduos desenvolvem face às identidades, que se prendem com a positividade e a negatividade das mesmas, os papéis que desempenham em situações concretas que desencadeiam interacções específicas e as próprias identidades pessoais são factores a ter em conta nas estratégias que experimentam. Da interiorização absoluta da desvalorização que os "outros" elaboram até à valorização da sua singularidade muitas são as opções (embora forçadas) a fazer.

Estudos sobre a tipologia de *estratégias identitárias* contra a desvalorização, mostram a activação de mecanismos psicológicos que evitam o sofrimento. Maurice relata dois critérios, de interioridade e exterioridade.

As estratégias interiores podem assumir diversas formas como: suprimir a angústia ignorando conscientemente a informação que agride (" ignorar as bocas "); interiorização de estereótipos racistas (quando a identidade não é forte aceita-se a posição social inferior); agressividade (pode ser considerada entre as estratégias interiores e exteriores). *As estratégias exteriores* (individuais ou colectivas) podem ir da assimilação à revalorização da sua singularidade, eventualmente desencadeando acções colectivas que procuram obter o respeito pela diferença. *As estratégias intermédias* consistem na procura de similitudes com os grupos maioritários sem renunciar à sua diferença. Insiste-se na semelhança de classes, idade, ideologia, para minimizar as diferenças étnicas e/ ou *rácicas*. Trata-se de estratégias integrativas .

Maurice (1997), conclui que as identidades emergem de processos interactivos, feitas de trocas reais e simbólicas entre os que estão classificados em grupos, separados por fronteiras que as situações sociais ditam. " A identidade social depende do passado e determina o futuro; radicada na infância serve de base para o que vier a encontrar na vida futura e para as tarefas vitais envolvidas " (Pires, 1988).

No final da infância, no período da adolescência acima de tudo, há uma necessidade intrínseca do ser humano ser reconhecido pelo « outro». Esta necessidade de reconhecimento, faz parte de um processo de socialização gradual e tem como principal finalidade, segundo Senos e Diniz (1998), de se desenvolverem habilidades na interacção com o grupo de pares, bem como na partilha de interesses, emoções e preocupações, variando a natureza destas relações com a idade.

Para estes autores e segundo Piolat (1986), o grupo assume pois, um papel fundamental na vida do jovem e uma importante fonte na construção da identidade social, tendo por base as categorias sociais e a própria identidade do jovem que se repercute em três planos: quando o jovem pretende constatar a sua semelhança ou diferenciação dos outros; quando pretende mudar ou pelo contrário optar pela não mudança; quando tem que gerir o seu todo, enquanto pessoa.

Para se definir a si próprio, cada um de nós tem necessidade de proceder a comparações, valorizações, categorizações e regulações das informações que retira do exterior e em conformidade escolher o seu grupo de referência, ou seja, o grupo com o qual se pode comparar, avaliar a si próprio ou avaliar outros, formando assim a sua identidade social.

Por seu lado, (Senos 1997), define identidade social como a constituição do conhecimento ou à consciência, por parte do indivíduo, de que pertence a certos grupos sociais, juntamente com o reconhecimento da significação emocional e valorativa de que essa pertença se reveste para o sujeito. Uma vez que a identidade social se define na consciência da pertença a um grupo, resulta necessário que esse grupo se diferencie positivamente, ou mantenha uma distinção positiva, relativamente aos outros grupos, para que possa contribuir para uma identidade positiva dos seus membros.

Para Costa (1998) os contextos sociais são cada vez mais considerados no estudo do desenvolvimento psicológico, o que vai de par com a emergência de um modelo contextualista deste. A escola é um local privilegiado para a socialização das crianças e jovens bem como para o processo de construção de identidade

Para este autor, apesar das eventuais diferenças biologicamente determinadas poderem limitar os potenciais individuais, a identidade é construída por decisões influenciadas pelas alternativas fornecidas pelo meio. Estando a natureza do indivíduo em desenvolvimento contínuo, as diferenças inter e intraindividuais são influenciadas pelas oportunidades que o meio lhe oferece.

O grupo com o qual o indivíduo se identifica ou a quem pertence pode ser conotado com uma valência positiva ou negativa dando origem a uma identidade também positiva ou negativa. Para o indivíduo avaliar o seu grupo de pertença (*in-group*) compara-o com outros existentes (*outgroup*). Assim, dos estudos de Tajfel e Turner, 1986; Senos, 1992; Senos e Diniz (1998), pode-se retirar algumas ideias fundamentais e segundo os autores, da mesma maneira que os indivíduos lutam por um auto-conceito positivo, também o fazem por uma identidade positiva, pelo que o grupo de pertença deve divergir de outros grupos positivamente; Essa identidade social positiva é conseguida pela comparação entre grupos, onde o *in-group* deve ser diferente dos *out-group* mais importantes.

Estudos mostram que quando um aluno com insucesso ou com uma perspectiva contínua de insucesso, facilmente cai numa falta de interesse e investimento na sua vida académica, que por sua vez originará a manutenção ou aumento de insucesso e mesmo um agravamento das expectativas negativas face ao seu rendimento escolar. Perante este ciclo de desinteresse, também a auto – estima do aluno é ameaçada.

Tal como estes autores referem, os alunos passam a desvalorizar o sucesso escolar e tudo o que a ele diga respeito e a privilegiar valores e comportamentos vulgarmente associados ao insucesso escolar.

Os estudos comprovam que adolescentes com uma experiência permanente de fracassos relativamente a objectivos e tarefas apresentadas, elaboradas a partir de normas e expectativas de pais, professores, tenderiam a dar valor a grupos e comportamentos que se lhes oponham. Este fenómeno chamado de " criatividade social " definido por Robison e Tayler (1986); Senos e Diniz (1998), é de algum modo, coincidente, no contexto escolar, com o conceito de indisciplina, pois por vezes os

jovens invertem as normas e valores estabelecidos pela escola, na urgência de elevarem os níveis de auto – estima, entrando directamente em conflito com os professores.

AUTO – COCEITO, AUTO – ESTIMA EM CONTEXTO MULTIÉTNICO

A tarefa fundamental associada ao desenvolvimento do auto – conceito é desenvolver uma percepção estável, coerente de si próprio que inclua uma integração das experiências passadas e presentes e um sentido de orientação para o futuro Erikson (1966).

As concepções pessoais das crianças tendem a ser muito concretas. Quando se descrevem, geralmente usam conceitos mais egocêntricos e orientados para o presente. O adolescente conceptualiza-se dum modo diferente. Quando se descreve, faz uma grande variedade de esquemas abstractos, reflectindo um maior uso de construtos psicológicos, interpessoais e orientados para o futuro (Damon & Hart 1982), as crianças tendem a incidir no que são, enquanto que os adolescentes podem conceber as possibilidades futuras para si próprio.

O desenvolvimento do auto – conceito não é um processo isolado e depende da interacção com os outros. Esta influência tem profundas implicações para a compreensão que o jovem pode ter do seu *eu*. Se os outros são demasiado críticos ou inconscientes relativamente à sua avaliação que fazem do adolescente, este pode ter dificuldades em todo o processo, com profundas alterações ao seu bem – estar psicológico. Assim, a progressão para com a formação do seu auto – conceito pode ser afectada pelas experiências e oportunidades que o adolescente vai tendo Harter (1989).

O desenvolvimento do auto –conceito é um processo que se estende por toda a vida, mas a adolescência é um período fundamental dadas as profundas alterações que ocorrem em todas as áreas do desenvolvimento pessoal.

Os adultos, em particular, têm um papel importante neste processo porque podem promover o desenvolvimento do auto - conceito fornecendo orientação e apoio, servindo como modelos e desafiando os jovens a considerar novas opções e a fazer o seu melhor, Bizarro (1999).

Imaginemos a seguinte situação:

Um adulto diz frequentemente a uma criança que procedeu mal, tudo o que faz é mal feito, que o colega ou o irmão é melhor. Se este adulto for significativo para a criança, por exemplo pai ou professor, é possível que estas avaliações comecem a ser usadas como uma referência para as auto -avaliações desta criança. Talvez ainda mais tarde se torne um adulto com pobre auto - conceito e diz-nos a clínica que um sujeito com pobre auto - conceito tende a depreciar-se mais vezes, culpabilizar-se, a desenvolver sentimentos de ineficácia e fracasso pessoal.

Para Shavelson e Bolus (1982), o auto - conceito tem uma estrutura organizada. Assim o auto - conceito é organizado ou estruturado isto é, o sujeito constrói categorias entre si; multifacetado sendo cada faceta reflexo de um sistema de categorias adaptado por um indivíduo particular e ou partilhado em grupo. Segundo Shavelson e al. (1972), no limiar desta estrutura está o auto - conceito geral, estando-lhe subordinado quer o auto - conceito académico quer o auto - conceito não académico. O auto - conceito académico tem sub-áreas específicas por exemplo a matemática, o português ou a história. Quanto ao auto - conceito não académico apresenta três sub-áreas, o auto - conceito físico, emocional e social.

Associado ao desenvolvimento do auto - conceito está o desenvolvimento da auto - estima. Segundo Harter (1990 a), a auto - estima parece ser afectada pelas avaliações que os jovens fazem da sua competência em certos domínios valorizados. Na adolescência os domínios identificados como importantes incluem a aparência física, a aceitação dos pares, a competência escolar, a habilidade atlética e a conduta. A auto - estima deriva, então, dos sucessos ou da percepção de competência nos domínios considerados relevantes para o jovem.

A auto - estima, como o auto - conceito académico, baseia-se, fundamentalmente, nas atitudes das pessoas significativas, em particular dos pais e

professores. Quando as atitudes dos pais são amor e carinho, o filho tende a desenvolver atitudes positivas face a si. Ou seja, tende a pensar que é uma pessoa com valor e a auto – estima será, conseqüentemente, alta. Se por outro lado, os pais tratam o filho com agressividade e constante censura, este tenderá a perceber-se como alguém sem valor e a sua auto – estima será, provavelmente, baixa.

O mesmo pode acontecer nas relações professor – aluno. Quando um professor está constantemente a repreender um aluno dizendo-lhe que é burro, por exemplo, este tenderá a perceber-se como alguém sem valor e sem capacidade para aprender. Se o professor tiver o cuidado de elogiar o aluno nos seus sucessos e mostrar a este que tem capacidade, mesmo quando os seus resultados não são muito bons, o aluno tenderá a perceber-se como alguém com valor e capacidade. Este sentimento de valor e capacidade é muito importante em todas as situações quotidianas, particularmente, nas situações que envolvam esforço e motivação por parte do aluno.

Se por exemplo, um aluno está seguro das suas capacidades académicas e gosta da maneira como resolve as tarefas (auto – estima alta), terá mais facilidade em contornar qualquer obstáculo com que se depara. Se, pelo contrário, o aluno pensa que não é capaz e o que faz não tem valor (auto – estima baixa), ao encontrar um obstáculo no seu caminho, tenderá a desistir mais facilmente, denotando uma percepção de falta de controlo sobre a realidade.

De acordo com esta lógica, encontra-se Bandura (1977) no seu modelo sobre a auto - eficácia. O autor defende que as percepções de capacidade de um indivíduo podem ser influenciadas pelas experiências de insucesso ou sucesso do mesmo. O facto de um aluno se perceber como auto – eficaz pode influenciar o seu comportamento na medida em que tenderá a ser mais persistente e a esforçar-se mais nas tarefas escolares, do que os indivíduos que se consideram pouco – eficazes. A auto – estima e o controlo percebido da realidade parecem estar intimamente ligados.

A percepção de competência desenvolve-se aprendendo a fazer as coisas com sucesso e autonomamente. A auto – estima cresce quando o jovem, pelas suas próprias experiências, reconhece as suas competências. Envolve também que o jovem sinta que é

bem aceite pelos « outros » e fundamentalmente, que se aceita a si próprio, com as suas características positivas e negativas Bizarro (1999).

Para Cubero e Moreno (1992), o auto – conceito académico encontra-se relacionado com o sucesso escolar, condicionando os resultados escolares que o aluno apresenta. Alunos com uma atitude positiva em relação face às suas tarefas escolares, têm na realidade melhores resultados e conseqüentemente, um auto – conceito académico reforçado. Esta relação entre auto – conceito e sucesso académico é de natureza recíproca, uma vez que aquele é a causa do sucesso académico e ao mesmo tempo efeito (Senos e Diniz1998).

O CONCEITO DE INTER E MULTICULTURA

Recordemos que nos Estados Unidos da América o conceito de Educação Multicultural surge nos anos vinte, para fazer face aos problemas do *melting pot* em que se transformou esse país.

A era da interculturalidade na Europa fez-se sentir nos anos sessenta e resultou do fracasso do colonialismo, segundo alguns autores. Começou a receber pessoas das suas ex-colónias e imigrantes, levou a uma diversidade cultural que se tornou uma nova realidade sócio – cultural, com questões por resolver, na escolarização dos grupos minoritários sociais e/ou étnicos, sobretudo. Este conjunto de perspectivas, impôs reflexões das quais emergem os conceitos teóricos em que apoiamos a nossa pesquisa e passamos a explicar. Na literatura, aparecem os termos Multicultural e Intercultural, com objectivos idênticos, como podemos constatar nas seguintes definições.

Para Batista (1997), o termo educação multicultural envolve aprender a reconhecer, compreender e apreciar todos os grupos culturais, qualquer que seja a base: racial, étnica, linguística, sexual ou outra, e desenvolver competências com o objectivo de ensinar diferentes grupos de alunos.

Autores como (Hernandez (1989) e Parekh (1988), utilizam o conceito de educação multicultural e defendem que o ensino multicultural é o ensino eficaz para todos os alunos. Para estes autores ensinar é um encontro intercultural e a educação multicultural deverá ser sinónimo de inovação e reforma (Batista, 1997, in Internet 28-5-97, <http://www/netspot.Ur/isa.Edu.Au/hasp/html.p.9-12>).

As raízes filosóficas da Educação Multicultural têm por base o pluralismo cultural onde Kallen (1924), foi um dos principais teóricos. Este autor rejeitou outras ideologias americanas dos anos vinte, como a americanização e o *melting pot*. O pluralismo cultural rejeita o racismo inerente a estas concepções e preconiza que " as subculturas deveriam aceitar os elementos em comum com a cultura dominante e interagir constantemente com esta, injectando-lhe novos elementos, para benefício de todas " Winitzky, in Arends, 1995, P144). Para Oullet (1991), A educação intercultural assenta em três paradigmas: promoção do pluralismo cultural, respeito pelas diferenças culturais e luta contra o racismo.

Batista (1997), concorda com Parekh (1988), quando aponta como principais obstáculos para passar da teoria à prática, na implementação da cultura intercultural: na maioria dos países a educação ter uma orientação monocultural.

Os autores argumentam que esta não permite o desenvolvimento da imaginação, que só é possível quando há contacto com outras sociedades e culturas. Considera a educação monocultural a causa da falta de capacidade crítica dos alunos, tornando-os até narcisistas. " Ele será incapaz de adoptar uma atitude verdadeiramente crítica em relação à sua própria sociedade e terá tendência a admirar a *glorie e le génie* de uma maneira narcisista. Fomenta a arrogância e a insensibilidade e constitui um terreno fértil para o racismo e manutenção de estereótipos " (Batista, 1997, p21).

Esta linha de pensamento sobre as concepções de interculturalidade sobre as quais nos vimos debruçando, alicerçam-se num conceito mais elementar segundo estes autores, a " Cultura ", e esta é definida como a parte do ambiente que é fabricada pelo Homem. Numa outra perspectiva vista por Khôi (1995), defende que o conceito de cultura deve ser apreendido no seu sentido antropológico. Define-a como o conjunto das produções materiais e não materiais de um grupo humano, nas relações com a natureza

e com os outros grupos, que tenham um sentido próprio, derivado do seu passado ou história.

O evolucionismo foi uma abordagem diferente dos sistemas culturais segundo este autor. Baseia-se numa concepção etnocêntrica quando analisa, observa e compara os sistemas culturais a partir dum só ponto de vista, uma só referência. Uma interpretação perversa e exacerbada do etnocentrismo, levada ao extremo, pode conduzir a posturas *racistas*. Já que é um aspecto, que muitas vezes afecta o relacionamento intercultural, referimos a seguir algumas definições deste conceito.

Para Ouellet (1991) o racismo é uma racionalização ideológica da exploração e da co - dominação dos negros pelos brancos, continuará assim por longo tempo até que as desigualdades e o domínio sejam eliminados (Ouellet, 1991).

Outra perspectiva é avançada por Vicent (1987), para quem o racismo surge quando " um procura justificar pela Ciência a sua recusa e agressão ao " *outro* ". A perda de sentimentos religiosos e o determinismo biológico, justificam uma postura racista traduzida, muitas vezes, do seguinte modo: " o que nasce branco é superior e assim se manterá e o que nasce negro é inferior " (Vicent 1987, p94).

Nos últimos duzentos anos os antropólogos físicos usaram o termo *raça* para descrever grupos de pessoas, pelos seus atributos físicos, incluindo cor de pele, tipo de cabelo, forma de nariz. Estes grupos raciais foram classificados em três categorias: Caucasiana, Mongólica e Negra. Porém, ao longo da história estes grupos foram abandonando os seus espaços geográficos de origem, efectuaram migrações para outros lugares e as raças foram sofrendo mestiçagem ao longo dos tempos. Hoje, esta divisão parece-nos desactualizada e o mundo actual comporta uma diversidade de características, não só físicas mas também culturais, que conduziu ao abandono desta primeira classificação de raça.

Para Rex (1988), quando nos referimos à expressão grupo " *étnico* " a uma população que é biologicamente perpetuada em larga escala; compartilha valores culturais fundamentais concretizados, com evidente unidade, em formas culturais; constitui um campo de comunicação e interacção; os membros identificam-se e são

identificados por outros como uma categoria diferenciável de outras categorias da mesma ordem. Assim na Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura diz-se " a etnia constitui um corpo biológico com uma homogeneidade cultural, cuja determinação se constitui por um conjunto de características somáticas, linguísticas e culturais semelhantes ".

A heterofobia é um conceito que, por vezes, se confunde com o racismo e que importa distinguir. Este comportamento surge como consequência do medo do *outro*, baseado numa diferença racial que pode conduzir a uma " valorização generalizada e definitiva das diferenças reais ou imaginárias , em favor do acusador afim de legitimar uma agressão ou obter privilégios " (Memmi, 1982, cit. por Batista 1997, p25).

Para Hoopes (1997) a atitude etnocêntrica consiste em afirmar a superioridade cultural e denegrir as outras culturas e as formas de estar " a minha maneira de fazer e ver é a boa ". O indivíduo etnocêntrico divide o Mundo em dois: Nós e Eles. Para este autor, o etnocentrismo surge como uma tendência natural dos povos para menosprezar o *outro* e transformá-lo em bode expiatório quando há tensões políticas, económicas ou outras.

As relações interculturais também são dificultadas pelos preconceitos e estereótipos. Muitas vezes , eles estão na origem das atitudes e dos comportamentos de rejeição e de conflito que, na escola, pode estar na origem de uma inadaptação pedagógica e social. O preconceito é uma das causas das dificuldades de comunicação intercultural. Para estes autores, os preconceitos eram considerados pequenos demónios que se apoderam das pessoas por elas serem deprimidas; eram antes o produto de situações históricas económicas e políticas, por seu lado, referem-se a este preconceito como uma atitude negativa para um determinado tipo de pessoas.

Os estereótipos são, muitas vezes, causas das dificuldades de relacionamento intercultural. O conceito é definido por Neto (1993), como o sistema de crenças que se atribuem a um grupo e seus membros, simplesmente pelo facto da pertença a esses grupos. Este autor cita Lippamn (1922), Simon (1995) e Tajfel (1969), alguns dos investigadores sobre este conceito.

O primeiro define estereótipo como “ imagens na nossa cabeça que se intercalam entre a realidade objectiva e a percepção que temos dela. Para o segundo são generalizações abusivas, extremas e mais frequentemente negativas do que positivas, que se atribuem a membros de um grupo minoritário ou étnico. O terceiro autor utiliza o termo para indicar crenças acerca de características que distinguem os grupos sociais.

A tolerância à diversidade é diferente nos diversos países e depende das políticas que adoptam. Podem variar desde a Integração, Assimilação, Separação e Marginalização.

Um dos objectivos da educação intercultural é o de reflectir sobre o *etnocentrismo*, conceito de Lewis – Strauss (1995), como uma atitude que assenta em fundamentos psicológicos sólidos, pois a reaparecer sempre que nos encontramos face a situações que não entendemos; que consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, como religiosas, estéticas que sejam diferentes daquelas com que nos identificamos.

O conceito de educação intercultural é utilizado para descrever uma variedade de práticas escolares, programas e materiais destinados a ajudar os alunos provenientes de diversos grupos a terem as igualdades educativas. O termo intercultural introduz as noções de reciprocidade nas trocas e na complexidade das relações entre as culturas. Para Banks (1989), a educação intercultural é assim vista como, um conjunto de processos – psíquicos, grupais, institucionais, - gerados pela interacção das culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda duma relativa identidade cultural dos parceiros em relação. A educação intercultural na perspectiva deste autor, apresenta vantagens para o indivíduo como: permitir o enriquecimento do potencial dos estudantes, respeitar e compreender a diversidade, tornarem-se participantes na democracia; atender aos diferentes estilos de aprendizagem; facilitar a comunicação entre estudantes, professores e sociedade em geral; encorajar os estudantes a resolver conflitos de forma não violenta de modo a promover a paz e harmonia dos diversos povos. Em termos de representações sociais ou ideológicas, “ a interculturalidade ” aparece como uma outra visão do homem em sociedade.

As relações interétnicas e as dificuldades de integração dos imigrantes, não são senão reveladoras de um problema fundamental: o da integração sócio – cultural do nosso grupo de pertença e da maneira de estar no Mundo de cada um de nós `` (Batista, 1997, in Internet, <http://www.qual.comn/users/gnash/mcul>, <http://www.netspot.ur/isa.edu.au/hasp/html>).

A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTER / MULTICULTURAL EM PORTUGAL

As palavras de Vitor Feitor Pinto (1993), proferidas durante a realização do seminário « Escola e Sociedade Multicultural » ilustram-nos o panorama e os desafios que as nossas escolas têm ao confrontar-se com as múltiplas culturas aí existente. `` Vivemos numa sociedade multicultural, as suas origens são as mais diversas. Ela é um espaço de migração permanente, hoje com novos fluxos migratórios: são os imigrantes que vêm das antigas colónias, é a imigração massiva vinda de leste, os muitos clandestinos cuja origem se desconhece, uma explosão demográfica `` (Pinto, 1993, p12).

De entre os factores que contribuem para a diversidade cultural merece particular relevo a maior mobilidade humana trazida por fluxos migratórios por motivos de trabalho. As assimetrias regionais e internacionais interferem no equilíbrio dos sistemas existentes e as migrações poderão funcionar como mecanismos de correcção e de compensação desses mesmos desequilíbrios.

Para Julian (1993), a presença permanente de minorias étnicas provenientes de países em vias de desenvolvimento, nos países mais desenvolvidos, resulta como consequência de uma tendência geral, segundo a qual a imigração deixou de ser um fenómeno isolado e transitório (imigração temporária de trabalho), para passar a ser constituída por grupos de residência definitiva.

Para este autor, `` só a devolução ao Terceiro Mundo dos recursos económicos usurpados e a autonomia política que se lhes nega, poderia parar a corrente migratória

centrífuga '' (Julian, 1993, p 84). Por outro lado a análise económica das megatendências, para os próximos tempos e que resulta de estudos de Toffler (1990), Naisbitt (1990), Drucker (1994), Peters (1992) e Davidow & Malone (1992), preconiza mudanças '' radicais, abruptas, vertiginosas, e que a sua velocidade vai atingir todos os níveis da sociedade, e essencialmente, os sistemas de produção e comunicação e obviamente, do ensino e formação profissional (Fonseca, 2000, p20).

Desde o tempo das descobertas que em Portugal conviveram normalmente gentes de muitas cores surgindo fenómenos de mestiçagem. Hoje e segundo estudos da Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos, são 93 nações que se cruzam em Portugal nas nossas escolas dos Ensinos Básico e Secundário. As estatísticas revelam-nos que os grupos étnicos são na sua maioria, de países como a África, Ásia e mesmo da Europa e de Leste. Portanto a escola portuguesa é, de facto, multicultural. A uma sociedade cada vez mais multicultural como a nossa, deve corresponder uma escola capaz de enfrentar esse desafio da interculturalidade, no respeito pelo outro, pela sua individualidade e autonomia, na construção da solidariedade , na valorização da diferença, no respeito e na defesa intransigente dos direitos do homem.

Para Ouellet (1991),uma educação sem orientação multicultural não é uma '' boa educação '' e segundo a sua perspectiva visa: cultivar as capacidades humanas fundamentais, tais como a reflexão crítica, imaginação, autocrítica, capacidade de raciocínio e argumentação. Ao mesmo tempo, desenvolve a capacidade de formular um julgamento próprio, estimula qualidades intelectuais e morais como a verdade, espírito de abertura, objectividade e respeito pelos outros. Procura familiarizar o aluno com as grandes realizações intelectuais, morais, religiosas, não só com a comunidade, mas, se possível, de todo o mundo. A educação visa sobretudo humanizar e não apenas socializar. A educação intercultural tem sido considerada, por diversos autores, como a via preferencial para desenvolver a identidade étnica e nacional. Permite aos jovens adquirirem uma perspectiva de melhores cidadãos na comunidade mundial (Batista 1997).

Numa Europa que se quer afirmar como a Europa dos cidadãos, a educação intercultural será indispensável para a consolidação do respeito pelos Direitos do Homem e Diversidade Cultural. É inegável o papel que pode desempenhar na luta

contra o racismo e a xenofobia. A escola é reflexo deste mosaico social e é muitas vezes palco de conflitos e tensões, originados pela presença dos grupos minoritários em contacto com os outros. É também o centro privilegiado para sentir, prever e planear uma Sociedade que respeite a diversidade e permita a harmonia e a paz no Mundo.

Com o chamado processo de modernização português dá-se nos anos 80 um processo de Nacionalização, em que a educação tem como objectivo contribuir para a formação da Identidade Nacional, como dizia o Programa do XII Governo Constitucional, capítulo 2, Educação 1991; Stoer e Cortesão (1994). Esta estratégia garantiu que a escola enquanto escola de massas, contribuisse para a modernização de toda a sociedade portuguesa indispensável ao desenvolvimento e à modernização das estruturas económicas, sociais e culturais da sociedade portuguesa valorizando só o que era nacional (Stoer e Cortesão 1994).

Sendo a nossa escola multicultural desde à muito tempo e segundo Balibar (1991), a escola ao produzir " cidadãos nacionais " produz também " etnicidades fictícias " estas constituídas por " súbditos " que ficam permanentemente cidadãos em desenvolvimento. Estes súbditos, «o outro », que no contexto europeu são sujeitos minoritários sem direitos e sem os direitos políticos dos cidadãos) são inerentes à produção do Estado – nação porque a preservação e a afirmação da identidade nacional dependem do contraste com, e da diferença do « outro » para a sua própria construção. A educação inter / multicultural desenvolveu-se, em certa medida, como um desafio a este processo, tomando como base a ideia de que as subjectividades também têm direito a um lugar na escola (Stoer e Cortesão 1994).

A educação inter / multicultural, como parte integrante de um movimento social tem, como objectivo o restabelecimento de um movimento social e sugere que, subjacente à noção de subjectividade na escola, está a proposição estruturante de uma forma de cidadania participativa, vendo a diversidade cultural como uma fonte de riqueza e não como um obstáculo.

Com o desenvolvimento da democracia, a emergência da transnacionalização e a construção da União Europeia, levou a que fosse criado pelo Ministério da Educação o Secretariado Coordenador para Programas de Educação Multicultural.

Este processo evolutivo de valor qualificativo leva-nos ao fenómeno da globalização como aponta Giddens (1990), o que implica uma ligação dos contextos sociais e regionais sob a forma de redes que se estendem ao longo da superfície terrestre. "A globalização expressa o crescente papel da « acção – à – distância » nas relações sociais humanas, por outras palavras, as nossas vidas são cada vez mais influenciadas por acontecimentos e actividades que ocorrem a grande distância de nós. (...) definida como a intensificação das relações sociais à escala mundial, relações essas que ligam localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são moldados por fenómenos de distância e vice – versa ". (Giddens, 1990, p 18).

A DIVERSIDADE ÉTNICA E O FACTORES SOCIAIS E CULTURAIS

Para Ferreira (1998), uma crescente miscigenação das diferentes culturas tem vindo a contribuir para a construção de uma sociedade multicultural, surgindo cada vez mais a necessidade de atender às diferenças interculturais, reorganizando a configuração política, económica e social. Segundo este autor, 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 sócio e cultural. Parte destes grupos, encontram-se numa situação irregular no seu país de acolhimento, o que leva a estarem inseridos, maioritariamente, nas classes mais pobres da sociedade. Este é um facto que lhes pode trazer consequências sociais sérias, tais como: " A falta de segurança social, de alojamento, de direitos sindicais, de escolarização. Por estas razões poderão ser empurrados para actividades ilegais e marginais como o contrabando, o tráfico de droga e a prostituição. As zonas em que vivem tornam-se cada vez mais degradadas, deparando-se os habitantes com uma instabilidade cada vez maior, o analfabetismo e a falta de qualquer tipo de integração social " (in oikos, 1997, p12).

Por natureza o Homem é um ser social, porém a aceitação do outro não é algo espontâneo, constituindo até uma espécie de atitude contra – natura, resultando por vezes um certo “ etnocentrismo “. O “ etnocentrismo “ é gerado por processos de categorização e selecção do diferente apresentando-se sob a forma activa ou passiva, positiva ou negativa.

A partir da necessidade e/ou tendência que o ser humano tem em racionalizar interagindo com o meio ambiente actua de forma a encontrar um entendimento para tal diversidade e mudança que caracterizam o meio envolvente, a esta tendência denomina-se de tipo passivo, as quais são mais comuns. Estas racionalizações simplistas são estereótipos, isto é, imagens – rótulos - em geral, negativamente conotados, que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados. É o caso, por exemplo, da afirmação que as pessoas de um certo grupo cultural são mais ou menos inteligentes; que têm muito mais jeito para dança, música, etc. Os estereótipos podem ser negativos ou positivos e são aplicados a todos os membros do grupo sem consideração por diferenças individuais. Esta abordagem social justapõe-se às recentes descobertas da genética que revela que a cor da pele não serve de base a qualquer classificação racial, e que todos os seres humanos têm origem africana recente, sendo as características dos seus genes muito semelhantes (Virgílio Azevedo, 1999, p, Web).

DOMINAÇÃO SOCIAL E A EXCLUSÃO ÉTNICA

Em diferentes países têm sido desenvolvidas várias medidas, mas nem sempre totalmente satisfatórias, com o objectivo de integrar os grupos minoritários. Na Inglaterra e segundo Batista (1998), o respeito pela diversidade cultural e direitos das minorias transformou-se em guetos, como uma das consequências de relativismo cultural exacerbado, que se traduz numa postura política de Separação e Marginalização.

Na Holanda desenvolveu-se uma sociedade resistente às mudanças externas e um sistema complexo de estratificação social, fundado na afiliação religiosa, o que ocultou as

divisões de classes. Os grupos étnicos foram facilmente absorvidos pela religião, do que resultou o caos e confusão nas políticas para as minorias étnicas segundo, o parecer de Ouellet (1986). O anterior modelo aparentemente estável de relações étnicas, mudou sobretudo após a sua integração na Comunidade Europeia. Segundo estes autores, o assimilacionismo parece ser a política praticada, actualmente nesse país.

De facto, a Europa tem de enfrentar alguns problemas políticos fundamentais que lhe são próprios, se quiser combater as diversas formas de racismo. Desigualdades e discriminação manifestam-se nesta Europa unida, onde desigualdades cívicas e sociais separam os cidadãos. São muitos dos imigrantes da mesma Comunidade que não beneficiam dos mesmos direitos, os imigrantes brancos vindos de Leste, os imigrantes originários do Terceiro Mundo e um grande número de indivíduos em situação irregular e refugiados. Tais desigualdades implicam uma discriminação étnica e formam uma cultura de pensamento racista e etnicista que tenta racionalizar e legitimar essas desigualdades.

Segundo Wieviorka (1995), até à data poucos indícios estão a ser feitos para tentar modificar as formas de classificação social, pelo que deverá ter-se por adquirido que as desigualdades se perpetuarão e o racismo se expandirá. Por outro lado, um grande medo do islão reina nos grandes países europeus, sobretudo na França e na Grã Bretanha, onde se contribuiu de algum modo para o isolamento da comunidade muçulmana devido à questão Rushdie. Entretanto, não existe qualquer movimento com poder que se oponha ao anti-islamismo; a atitude mais comum dos Europeus hoje em dia consiste em rejeitar todos os muçulmanos praticantes tratando-os por "fundamentalistas". O que é necessário, antes de mais e segundo Michel Wieviorka, é pôr em vigor um dispositivo jurídico para banir a discriminação racial e a incitação ao racismo; depois instaurar um diálogo que torne possível a compreensão mútua e a coexistência de povos com um passado cultural e religioso diferente.

Lutamos uns contra os outros - chamamos nomes, fazemos acusações sinistras, lançamos amargas insinuações - em vez de lutarmos contra a ignorância. "A questão agora é saber se podemos preparar-nos para este novo nível de debate sobre o valor das diferenças ou se sucumbiremos mais uma vez por imprudência..." (Shipman, 1996, p. 234). Provavelmente não será tarefa fácil reconciliar estas ópticas, se não se optar pela via diplomática e democrática.

Para Wieviorka (1995), dificilmente a Europa admite ainda a ideia de uma sociedade realmente pluricultural. O conceito de Pedagogia intercultural implica relações e trocas, mas segundo Khôi e Batista (1997), não é essa a utilização que promove nos países europeus. Estes autores afirmam que o que se passa é que a cultura de referência e a cultura estrangeira é reduzida a elementos linguísticos e folclóricos sem ser aprendida de forma global, nem situada na história das civilizações.

Para Ouellet (1991), fora da Europa, o Canadá tem desenvolvido políticas multiculturais de forma a ocultar as fronteiras de classe e de exploração económica no interior de um mosaico complexo e aparentemente atraente de estratificação vertical, mais do que Horizontal. " as políticas étnicas funcionam porque a população foi seleccionada de acordo com as relações exigidas pelo capitalismo. É um país, geralmente liberal, no tratamento das minorias étnicas e culturais, mas é fascista em relação aos ilegais " (Ouellet, cit. por Batista, 1997, p 31). Este país , promove, actualmente, diversos projectos de educação intercultural e de formação de professores nesta área e que se encontram na Internet.

Interessa, deste modo, salientar alguns pontos necessários ao prosseguimento do enquadramento teórico como é o caso da *cultura dominante*, onde designamos por grupos maioritários os que estabelecem frequentemente relações entre si que reforçam as leis do sistema social em que vivem, assim como os estereótipos e preconceitos, onde surgem imagens desvalorizadas relativamente aos grupos minoritários sendo estes encarados como uma *sub-cultura* à margem de todo um agregado social bem diferente destes, vistos sem qualidades adaptativas sociais e escolares.

Com efeito, Costa (1998) refere que a exclusão social se apresenta, na prática, como um fenómeno de tal modo complexo e heterogéneo, que pode, falar-se em diversos tipos de exclusão. Um dos critérios para esta classificação é o das causas imediatas – por oposição às causas estruturais - da situação. Este critério é particularmente importante, uma vez que estando relacionado com as causas, dá a indicação sobre o tipo de soluções necessárias. Nesta perspectiva podem identificar-se os tipos de exclusão social e económico, cultural, de origem patológica, e por comportamentos auto - destrutivos.

Segundo Costa (1998), quando estudamos a adaptação social e escolar de indivíduos provenientes de diferentes culturas, no mesmo contexto espaço – temporal, apercebemo-nos de que são fenómenos como o racismo, a xenofobia ou certas formas de nacionalismo que podem, só por si, dar origem à exclusão social de minorias étnico – culturais. Difundir o desenvolvimento da tolerância à diversidade para Diaz – Aguado (1993), constitui agora uma condição *si ne qua non* à integração social das minorias étnicas, que por sua vez proporciona a sua integração no meio escolar, construindo desta forma também uma excelente oportunidade de promover uma educação multicultural de carácter nobre, assim como a reformulação de um objectivo fundamental face às mudanças sociais que caracterizam a nossa sociedade.

ACÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Na Comunidade Europeia as relações interculturais estão Hoje dificultadas, por um lado pelas condições económicas e sociais mais adversas, e por outro como consequência do ressurgimento de grupos defensores de ideologias racistas e xenófobas. Com o objectivo de minimizar estas dificuldades, em 1975, na 9ª sessão da Conferência Permanente do Conselho de Ministros Europeus de Educação, realizada em Estocolmo e na qual Portugal participou, o Conselho da Europa emitia as *seguintes resoluções* relativamente à educação dos emigrantes: garantir e/ou promover o acesso à educação e igualdade de oportunidades; oferecer aos imigrantes meios de encorajamento que lhes permitam adquirir um conhecimento suficiente da língua e cultura do país de acolhimento assim como as do país de origem com vista ao desenvolvimento da personalidade; promover meios de formação geral e técnica e favorecer instrumentos de educação permanente que lhes permitam adaptar-se e integrar-se no meio, salvaguardando as suas possibilidades de retorno; tomar medidas para implementar “ classes de acolhimento ” e “ classes especiais ”, para integração; fornecer material didáctico gratuito; oferecer alojamento e bolsas de estudo; formação de professores, educadores e animadores culturais; promoção e participação dos pais nas actividades escolares; reconhecer oficialmente a contribuição de sector privado e coordenar esforços no âmbito da ajuda a

migrantes e suas famílias; assegurar recursos à investigação no domínio da educação linguística do migrante e da sua família (quer do país de origem, quer do de acolhimento) que lhes permita a adaptação e integração. Segundo a opinião de Batista (1998), estas preocupações estão longe de ser concretizadas no nosso país, quer no que diz respeito aos imigrantes, quer na reintegração dos ex-migrantes portugueses.

No entanto, nos últimos anos, têm sido desenvolvidas várias estratégias educativas com o objectivo de promover a integração de minorias na escola.

O Concelho da Europa emite em 1982 um relatório elaborado por Matéo Alaluf, integrado no Projecto n.º 7 do CDCC (Conceil de la Copération Culturelle), dedicado à educação e desenvolvimento e da cultura dos migrantes, com o objectivo de conhecer melhor as relações entre a escola e as famílias, entre a cultura e a escola e a escola e entre os migrantes adultos no seu processo de adaptação ao novo ambiente. Em 1985, no âmbito do mesmo projecto, é publicado o relatório da reunião subordinada ao tema " O interculturalismo: da ideia à prática e da prática à teoria " .

No relatório " Le prise en compte de la diversité culturelle dans les approches disciplinaires " elaborado em 1987 por Iva Cintrat e integrado no mesmo projecto, salienta a hipótese intercultural, baseada na investigação de Porcher, da qual resultam as seguintes constatações: as sociedades são multiculturais; a escola e as instituições culturais também o são; as culturas, nesta situação multicultural, são iguais em dignidade; o intercultural esforça-se por privilegiar as conexões entre os componentes das situações multiculturais, por oposição ao monocultural que significa apenas que as culturas coexistem sem relações.

No mesmo ano, o Concelho da Europa organiza o seminário intitulado " Interculturalidade e Educação " . O relatório elaborado por M.me Arlette Olmos, salienta a necessidade da adaptação de atitudes e comportamentos interculturais na sociedade europeia. Nele se recomenda que a educação intercultural esteja presente em todas as actividades escolares e não de uma maneira pontual, para que não ocorra o risco da criação de guetos. A formação de todos os professores, numa perspectiva intercultural, foi também, uma das preocupações deste grupo de trabalho.

Em 1989, decorreu o Seminário europeu de professores com o título: " Para uma educação intercultural: a formação de professores com alunos ciganos " . O relatório deste

encontro foi organizado por Liégeois (1989). As principais conclusões deste relatório tiveram os seguintes resultados: a definição das necessidades, das prioridades e das modalidades de formação de professores. No mesmo ano o Conselho da Europa publica um trabalho intitulado " A luta contra a intolerância e a xenofobia ", sob a responsabilidade de António Perotti (1993) que teve como objectivo apresentar uma reflexão sobre os sistemas educativos e os projectos de educação cooperativa que estes deverão adoptar na luta contra a intolerância e xenofobia.

Sobre o relatório " *Racismo e Xenofobia na Europa* ", os dados da estatística de 1997, apontam para oito em 10 cidadãos da EU considerarem o facto positivo de uma sociedade ser constituída por pessoas de diferentes *raças*, religiões e culturas. Apesar deste resultado positivo, no final do séc. XX o " *racismo* " continua a ser um problema grave na nossa sociedade. Ao pedir-se aos inquiridos que se situassem numa escala de 1 a 10, de " *nada racista* " a " *muito racista* ", 90 % classificaram-se como " *muito racista* " (7 a 10) e 24% inseriram-se na categoria " *bastante racista* " (4 a 6). Esta auto - avaliação é confirmada pela atitude das pessoas em relação aos estrangeiros ou outros grupos minoritários. A título de exemplo, 41% dos inquiridos são de opinião que existem no seu país demasiadas pessoas de grupos minoritários em termos de *raça*, religião e cultura. O aspecto positivo é que o público pretende que as instituições europeias assumam um papel mais activo na luta contra o " *racismo* ". A maioria dos europeus, nos 15 Estados – Membros, partilha desta opinião. - (http://www.europa.eu.int/comn/dg10/epo/eb/racism_en.pdf).

PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Pedagogia Intercultural surge da necessidade de escolarizar os grupos culturais heterogéneos. Autores como Ouellet (1991), Camiller (1988) e Batista (1997), consideram que as práticas pedagógicas interculturais não se podem reduzir a uma comparação das culturas em contacto, o que poderia conduzir ao aparecimento de novos estereótipos, mas antes promover uma melhor compreensão dos processos de elaboração e de transformação das identidades culturais. Estes autores propõem algumas orientações para uma pedagogia que, na sua perspectiva, se deve centrar " *deliberadamente sobre a*

diversidade cultural ``: sublinhar os elementos semelhantes entre as culturas e a constante evolução das culturas em contacto através de encontros e trocas; relativizar as diferenças por uma aproximação situacionista ou funcionalista- mostrar que as culturas não fazem parte das coisas `` sagradas `` e que é possível analisa-las racionalmente; identificar a `` fórmula cultural `` de cada indivíduo, em vez de procurar definir a sua `` cultura de origem ``; analisar as relações entre os grupos que produzem cultura, em vez de se centrar nas relações entre culturas; lutar contra tudo o que limite o acesso ao saber, que provoque desigualdades na diversidade.

O ambiente individualista e competitivo é em parte responsável pela elevada percentagem de fracassos que se produzem na escola tradicional. Os estudos realizados sobre a comparação social põem em evidência, que, os alunos estão continuamente a comparar o seu rendimento com os restantes companheiros de turma e quando têm resultados negativos continuamente, a sua motivação pela escola reduz-se a níveis que fazem impossibilitar a energia necessária para aprender Levine (1983).

A aprendizagem cooperativa vs aprendizagem competitiva pretende atingir objectivos como: distribuir adequadamente o êxito de forma a que se proporcione a todos os alunos o nível de motivação necessário para mobilizar a energia requerida à aprendizagem; superar a interacção discriminatória que parece produzir – se com outros métodos, como consequência das diferenças existentes entre os alunos, proporcionando experiências de estatuto similar; favorecer o estabelecimento das relações interétnicas de amizade e cooperação; favorecer uma atitude mais activa face à aprendizagem, bem como o sentido da responsabilidade, a percepção de auto – eficácia, a capacidade de cooperação (Díaz - Aguado 1992).

A Psicologia Social tem contribuído com estudos fundamentais no campo das atitudes, estereótipos, valores e representações sociais, para o desenvolvimento da interculturalidade. `` o que mais interessa é a relação entre as características do meio socializador, o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem escolar `` (Costa., 1991, p10). Autores como Vinsonneau (1988) e Pagè (1991) seguem as perspectivas anteriores e sublinham o perigo que pode resultar dos projecto de educação intercultural, centrados nas diferenças culturais ou centrados na protecção de grupos particulares. A instituição escolar, ao oferecer alternativas de aprendizagem a determinados alunos pode contribuir para acentuar e legitimar uma identidade social e cultural desvalorizada.

Ao convidar a criança " migrante " para actividades escolares diferentes das previstas para os restantes alunos, " corre -se o risco de contribuir para o reforço do sentimento de possuir uma identidade social marginalizada " (Ouellet, 1991. P85). Para projectos desta natureza não podemos deixar de realçar que o que mais importa não é o tema, mas sim, o intercâmbio intercultural que permite " conhecer o outro para o poder compreender " .

POLÍTICAS EDUCATIVAS

A educação depende das políticas educativas do governo que detém o poder. Neste século, Portugal tem adoptado diversas políticas educativas, passando das de carácter restritivo na época da ditadura, às mais democráticas, contempladas na Constituição da República Portuguesa após a Revolução de 25 de Abril e actualmente, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Factores de ordem económica, como a crescente subordinação a uma política económica que visa o alinhamento do sistema económico português pelos critérios do mercado único, podem, segundo Alves (1992), fazer perigar a escola democrática, instituindo uma tendência vocacionalista no sistema português (cit. por Martins, 1997,p57).

A adopção de políticas educativas é entendida por Grilo (1995) como um dos factores estratégicos prioritários, quando se definem as grandes opções para desenvolvimento do país, " Só através de um esforço conjugado e continuado, será possível desenvolver e consolidar um sistema de educação/formação capaz de dar resposta ao desafio emergente na área da educação de base dos nossos jovens e na preparação dos recursos humanos indispensáveis ao desenvolvimento equilibrado e auto - sustentado do país (Grilo, 1995, p190).

As políticas educativas a adoptar devem mudar, de forma a favorecer a implementação de medidas de apoio específico, que permitam a integração, com sucesso,

dos grupos sociais minoritários. Para Fonseca (1997), os novos desafios que se colocam às escolas, professores, estudantes e políticas governamentais, estão em assumir a mudança, preve-la e planifica-la.

Segundo Ouellet (1991) para implementar políticas de educação intercultural é necessário questionar as estruturas estabelecidas na sociedade e no sistema de educação pois estas tendem naturalmente a reproduzir as desigualdades. Tendo em conta as anteriores premissas vejamos a opinião de autores, que referem o conceito de política educacional. Carvalho (1995), evidencia as implicações económicas e sociais, os compromissos ideológicos e estratégias que lhes estão subjacentes. Leia-se o que nos diz a este a propósito, este autor: " A tal ponto chegam estas afiliações que, muitas vezes, as políticas educacionais convertem-se em meras frentes das políticas económicas e sociais bem como de lutas pelo poder a que se juntam os respectivos projectos doutrinários " (Carvalho, 1995, p.146). Seguindo este autor, a pedagogia educacional, a pedagogia cooperativa de Freinet e a pedagogia libertária, são correntes pedagógicas de implicação política, pelo que na sua perspectiva se deve falar não de política educativa, mas antes de política educacional.

O eterno debate sobre os méritos e desvantagens do multiculturalismo, tem todas as marcas " da eterna disputa entre os utopistas, que imaginam o mundo a seguir a sua política e os realistas que adequam as suas políticas às realidades da vida no Mundo. Os responsáveis pelas políticas educativas, devem estar atentos de modo a não padecerem dos excessos do entusiasmo utópico no qual os desejos prevalecem sobre os pensamentos, a generalização sobre a observação e pouca atenção à análise dos factos e conhecimentos existentes.

Para Khôi (1995), a sociedade ocidental tem praticado políticas de assimilação: " As sociedades que se julgam material e ideologicamente superiores têm tendência a praticar políticas de assimilação ". Este autor considera que políticas adoptadas em países como a China, que na sua opinião, se consideram o centro do mundo, praticam políticas de assimilação.

Nos EUA, considerado no passado um país onde se cruzariam todas as culturas, o que se verifica na realidade é uma simples integração na cultura dominante.

Em França, a integração e partilha também, não se verifica. Procuram remediar-se as dificuldades dos imigrantes sem haver de facto compreensão mútua de culturas, o que origina que os contactos com as culturas minoritárias não passem de meras manifestações linguísticas ou folclóricas.

O maior problema, que se põe hoje em dia nos estados pluriétnicos, é como conseguir o equilíbrio entre as diferenças linguísticas, culturais, religiosas e a necessidade de uma cultura comum. Esta impõe-se às maiorias em termos de coesão e unicidade nacional e às minorias que têm necessidade de subir de classe social para sobreviver. A questão da língua dos diferentes grupos minoritários é colocada por Ouellet (1991) como uma política de educação intercultural que ignora a diversidade linguística é vazia e as várias pesquisas mostram a importância da componente linguística nas competências académicas dos alunos em minoria. Este autor refere outra questão por resolver, a que se relaciona com o direito à diferença e relembra o caso da África do Sul, em que o respeito pelo direito à diferença conduziu os negros, a viverem em *ghetos*.

Em estados democráticos como a Grã-Bretanha, tanto os conservadores como os radicais apresentam críticas à política de educação intercultural: o sistema educativo fica subordinado às minorias étnicas; vai ao encontro da finalidade essencial da educação, que é iniciar os futuros cidadãos numa cultura pública comum, sem a qual a sociedade se desintegrará; acentua a divisão social reforçando a consciência que as minorias têm da sua cultura, impedindo a sua integração na sociedade britânica. Críticas a estas posições são avançadas por Banks (1994): quando afirma que a educação intercultural justifica-se por razões educativas mais importantes do que a simples presença das minorias étnicas; pode fortalecer o sistema educativo; os objectivos da educação não se limitam a iniciar o aluno numa cultura pública, mas tornar esta cultura menos rígida e menos ambígua; o modelo de integração conservador acentua o risco de divisão social muito mais do que o modelo de integração pluralista.

Os políticos de esquerda apontam as seguintes críticas: a educação intercultural não se dirige às raízes do racismo, a não ser como cosmética dos programas. Defendem uma educação anti-racista; a educação é não só incapaz de lutar contra o racismo, mas reforça-o; a educação intercultural desmotiva a resistência negra.

Consideram-na uma indústria das relações sociais que serve para pacificar as minorias étnicas; considerando o racismo como uma simples atitude, despolitiza-o ignorando as relações sociais e económicas. Este autor formula críticas a estas posições tais como: se chamarmos educação anti - racista não será educação, mas propaganda anti - racista e conclui que não se pode eliminar o racismo repetindo milhares de vezes que somos todos iguais.

Será que pode existir uma política de reconhecimento como Taylor (1994) defende, que respeite a pluralidade de identidades culturais e que não restrinja demasiado a vida de uma pessoa a um guião? Há respostas complexas a esta questão, apontando para a possibilidade de haver uma espécie de democracia constitucional que proporcione essa política, baseada, não na classe, na *raça*, na etnia, no sexo, ou na nacionalidade, mas sim numa cidadania democrática de liberdades e responsabilidades iguais para os indivíduos.

A importância da educação intercultural / multicultural na sociedade futura, não permite que os educadores sejam indiferentes em relação aos problemas sociais, os educadores não podem ser neutros. Todos eles são obrigados a fazer uma escolha, uma vez que, ou agem de maneira a transformar o nosso mundo, ou favorecem a escalada dos problemas por falta de acção. Estas são algumas das reflexões acerca da problemática do nosso trabalho, que se reportará ao caso específico dos grupos de minoria étnica Africana (adaptação escolar e social em contexto multicultural), um estudo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico da Escola da Baixa da Banheira.

II – O PROBLEMA

O professor encontrará sempre diversidade entre os alunos, seja qual for o contexto onde desenvolva a sua actividade. Essa diversidade pode expressar-se através de diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras.

Ninguém pode ignorar que os filhos de imigrantes, especialmente de condição socioeconómica baixa e pertencentes a minorias étnicas enfrentam maiores dificuldades do que os restantes jovens no acesso à escola e ao sucesso.

Segundo Cardoso (1996), as estatísticas relativas ao insucesso – repetências e abandono escolares – de alunos pertencentes a minorias provam a sua situação de desvantagem no sistema educativo. São inúmeras as variáveis apontadas por este autor, que podem influenciar a adaptação dos alunos à escola e o rendimento escolar, todas elas relacionadas com a área da Psicologia, das Ciências da Educação ou com a Sociologia.

Estudos de investigação como os de Díaz – Aguado (1992), (1996), revelam que os grupos de minoria étnica manifestam grandes dificuldades na adaptação à escola assim como ao rendimento e ao sucesso. Coard (1971), referindo-se aos alunos negros no sistema educativo britânico, considera que, em geral, esses alunos têm grandes desvantagens na sua escolarização: As suas expectativas em relação à sua progressão escolar num sistema educativo controlado por brancos; a sua baixa motivação para o sucesso educativo porque sentem que existem vários factores contra si; as baixas expectativas dos professores que afectam o seu empenho no processo de ensino e as suas auto – imagem e auto – confiança. São apontadas por estes autores, algumas das explicações, para esse insucesso como: *racismo científico* (séc. passado) que apesar de cientificamente contestada, lamentavelmente ainda persiste em certos círculos, com base em estereótipos e em teses erróneas. *Contexto familiar* é indiscutível a importância do contexto familiar para o sucesso escolar. Por vezes consideram-se desviantes certas situações no seio da famílias pertencentes a minorias étnicas, quando por vezes, são traços específicos da própria cultura apresentados como *desvios*, como desorganização. Estas imagens ajudam a desenvolver e enraizar estereótipos acerca dessas famílias, contribuindo para que os professores subestimem as capacidades das crianças pertencentes àqueles contextos, e para que tenham baixas expectativas em relação a elas, afectando, assim, as suas possibilidades de sucesso escolar.

É também evidente que em sociedades etnicamente heterogéneas, as *desvantagens socioeconómicas* – baixos salários, subemprego, desemprego, clandestinidade, falta de assistência médica – social, bairros e habitações degradados, etc. – afectam particularmente

as famílias pertencentes a minorias étnicas e, em consequência, as aprendizagens escolares dos alunos.

As dificuldades no domínio da *língua usada na escola* são factores de insucesso. Os alunos em geral são prejudicados pelas atitudes inadequadas dos professores perante as diferenças linguísticas entre o português – padrão – e o crioulo.

Factores relacionados com as *estruturas e processos escolares* – a natureza etnocêntrica do currículo; a insuficiência e a inadequação dos materiais; a organização dos tempos e espaços; formas de planificação, implementação e avaliação curriculares; ausência de mecanismos adequados de apoios educativos, etc. – constituem causas de insucesso entre alunos de minorias étnicas.

Como já se referiu, as *expectativas dos professores* em relação à progressão dos alunos tem uma grande influência nas aprendizagens. Com efeito, os professores, com base nos valores da sua cultura e classe social tendem a conceber, muitas vezes inconscientemente, perfis de *bons alunos*. Quanto mais distante o aluno estiver dessas referências, menores serão as expectativas do professor em relação às suas aprendizagens e, em consequência, menor será o esforço e dedicação do professor em favor do aluno, afectando a sua auto - estima e auto - confiança e, portanto, a sua motivação, promovendo – se, assim, o insucesso. Este processo tende a ampliar- se quando estão envolvidos factores como *raça* e etnia.

A promoção de práticas de educação multicultural e o sucesso educativo dos alunos estarão comprometidos se, *nos níveis de decisão e planificação do sistema educativo*, não forem tomadas iniciativas adequadas e realistas tendo em vista facilitar a integração daqueles alunos na escola, através de apoios em recursos humanos, materiais e financeiros às escolas com elevadas percentagens de alunos pertencentes a minorias; de currículos para as práticas de educação para a igualdade de oportunidades, etc.

Outros estudos porém, segundo Ferreira (1998), têm feito transparecer a ideia de que a escola neste contexto, produz desigualdades no tratamento e nas oportunidades que concede aos diversos alunos que a integram, conferindo-lhes um baixo estatuto social,

conduzindo-os a experiências de vida onde é comum o contacto com a frustração, o insucesso, o isolamento social, etc.

Para Chauveau (1989), o fenómeno do insucesso escolar surge em função da relação entre três factores: as desigualdades naturais, as desigualdades socioculturais e o funcionamento desigualitário da escola. Para este autor, é no jogo das interacções entre os vários actores da situação educativa que devemos procurar as explicações para a sua emergência, pressupondo a necessidade de haver uma maior sintonia entre as linguagens, as expectativas, enfim, os universos culturais da escola, dos alunos e da família.

Por outro lado, considerando que a multiculturalidade dos espaços sociais nas nossas escolas é cada vez maior, que deriva em grande parte dos fenómenos migratórios que colocam em *confronto* grupos com universos culturais muito diferentes, o problema do insucesso pode agravar-se substancialmente com as consequências gravosas que daí advêm, com particular penalização para os grupos minoritários. Desta forma, a nosso ver, trata-se de um problema educativo e social que cada vez é mais real, pelo que o estudo da adaptação desses grupos ao sistema escolar deve merecer mais atenção.

As relações entre pares, factor particularmente importante para a integração dos alunos nas turmas, tomam geralmente uma orientação desproporcionada nas situações em que coexistem membros de grupos com estatuto sociocultural diferente. Colocam muitas vezes, dificuldades acrescidas a estes alunos por força do clima desfavorável que têm de enfrentar.

De acordo com o discurso aqui exposto situamos o problema do nosso trabalho num estudo numa escola multiétnica, na seguinte questão: Será que a pertença a grupos com desvantagem sociocultural incrementa a dificuldade da adaptação ao sistema escolar? Para encontrar resposta a esta questão vamos comparar grupos com estatuto cultural diferente, (grupo maioritário representado por alunos pertencentes à cultura dominante vs grupo minoritário representado por alunos pertencentes a minorias étnicas), relativamente a alguns aspectos que pensamos ser importantes para a adaptação escolar. De acordo com esta finalidade passamos a apresentar os objectivos específicos que estão presentes neste trabalho.

O tipo de percepção que cada aluno tem sobre si próprio 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 o aluno para níveis de desempenho e aprendizagem significativamente diferentes. Assim, parece-nos importante analisar as diferenças entre os sujeitos provenientes dos dois grupos relativamente a algumas variáveis que consideramos determinantes para a adaptação social escolar pelo que vamos avaliar os seguintes indicadores: *Atitude face à Aprendizagem e o Auto - Conceito Intelectual*.

A forma como cada aluno 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 na integração que cada aluno faz no microssistema (sala de aula) onde de realizam a grande maioria das aprendizagens. Quando, no mesmo espaço físico, existem membros de grupos com estatutos sociais 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; 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 natureza, foram agrupados 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 Atitude face à Aprendizagem dos alunos de cada um dos grupos étnicos (avaliada pela dimensão “ relação do aluno com a tarefa de aprendizagem ” da Escala de Percepção e Atitudes face à Escola de Díaz – Aguado);

Auto - Conceito Intelectual e a sua Auto - Estima dos sujeitos de cada um dos grupos étnicos (avaliado pela dimensão “ auto – conceito intelectual ” da Escala de Auto – Conceito de Susan Harter.

b) - Sobre a natureza assimétrica do preconceito interétnico – como ficou demonstrado existem diferenças significativas ao nível do preconceito interétnico e o 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:

A percepção dos alunos relativamente aos membros do outro grupo étnico (componentes cognitiva e avaliativa do preconceito medidas pela Escala de Diferencial Semântico de Díaz – Aguado).

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

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

O estatuto sociométrico dos membros de cada um dos grupos étnicos (medido através das seguintes dimensões: a) eleições – número de vezes que cada aluno 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.

III - METODOLOGIA

PARTICIPANTES

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 e da aparência física, particularmente os aspectos mais salientes como a cor da pele.

São eles, os alunos do 2º e 3º ciclo da Escola D. João I da Baixa da Banheira, por diversos grupo étnicos, e/ou culturais por forma a garantir uma diversidade étnica.

- Um grupo maioritário (brancos)
- Um grupo minoritário (negros)

Assim, teremos uma categoria formada por alunos portugueses e/ou com ascendência (parentesco) portuguesa, de etnia caucasóide (popularmente designados por Brancos), e outra categoria formada por alunos com ascendência africana, de características negróides (popularmente designados por Negros).

Neste segundo grupo foram considerados todos os negróides, inclusive os que nasceram em Portugal, composto por alunos de diferentes etnias africanas (angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos 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 alunos e o estatuto social configuram os aspectos mais determinantes do preconceito.

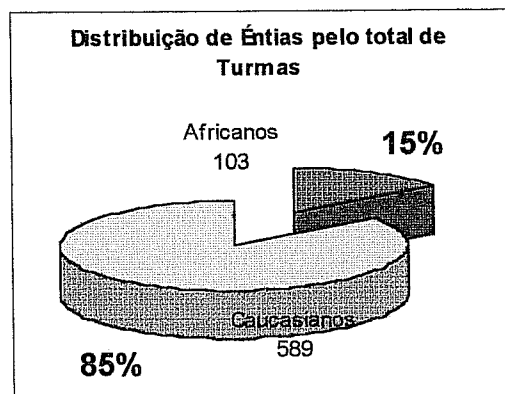
Considerando a importância que a problemática da desvantagem sociocultural tem na vida educativa e social dos alunos pareceu-nos importante orientar a investigação para um estudo numa escola multiétnica, onde uma boa parte dos seus alunos são de origem Africana, condição fundamental do nosso estudo.

A ponderação do carácter 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 extensão. Este estabelecimento de ensino foi escolhido porque se situa numa zona urbana em que uma parte da população é de origem africana (das ex-colónias portuguesas) onde existe uma grande diversidade de culturas e à enorme disponibilidade concedida para a realização da nossa pesquisa.

A selecção da escola teve ainda em consideração a dimensão significativa do grupo minoritário e a " igualdade " de condições sócio económicas em que vivem as populações dos dois grupos culturais, na medida em que estamos perante um contexto interessante para a verificação dos pressupostos teóricos enunciados. Concluindo, trata-se de uma amostra por conveniência. Isto traz naturais consequências que se traduzem na impossibilidade de serem efectuadas generalizações dos resultados, circunstância que de qualquer forma nunca constituiu um objectivo deste estudo.

Considerámos importante que todos os alunos fizessem parte da amostra, pelo que seleccionámos todas as turmas da escola. Os dados foram recolhidos perante um conjunto de 21 turmas: 5 do 5º ano, 5 do 6º ano, 7 do 7º ano, 6 do 8º ano e 4 do 9º ano, 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 540 alunos caucasianos e 103 alunos africanos.

Fig. N.º1 – Distribuição da Amostra por Étnia (%)



Os alunos dos dois grupos étnicos ficaram distribuídos da seguinte forma pelas outras duas variáveis independentes,

Fig. N.º 2: Distribuição da amostra por género e etnia

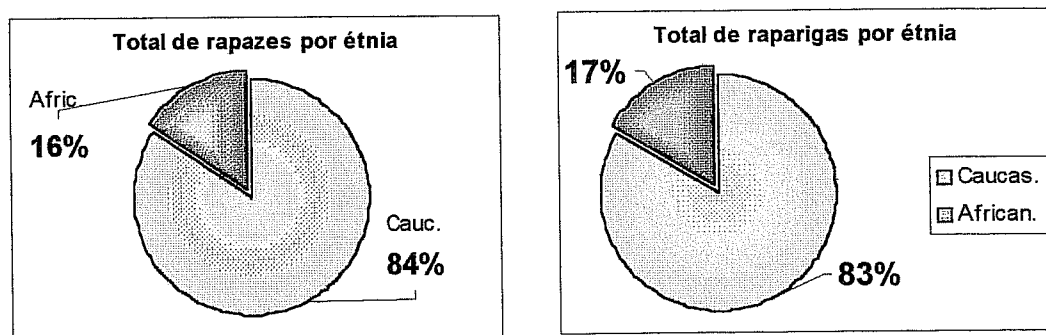


Fig. N.º 3: Distribuição total da amostra por género (%).

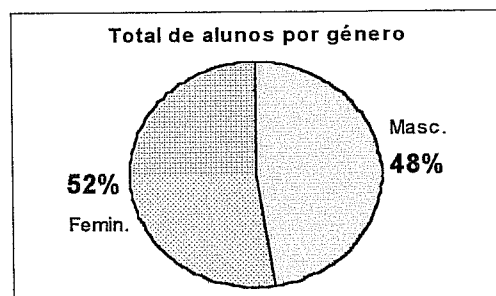


Fig. N.º 4 – Distribuição dos Grupos Étnicos por Anos de Escolaridade (%):

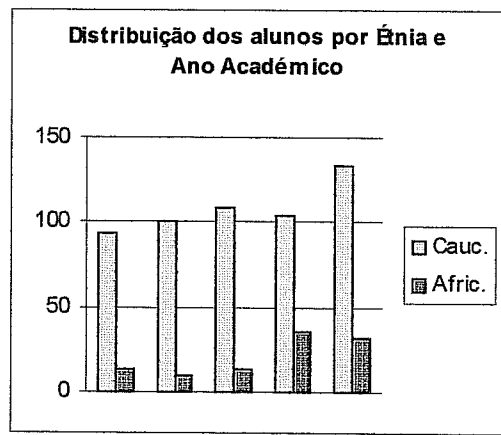
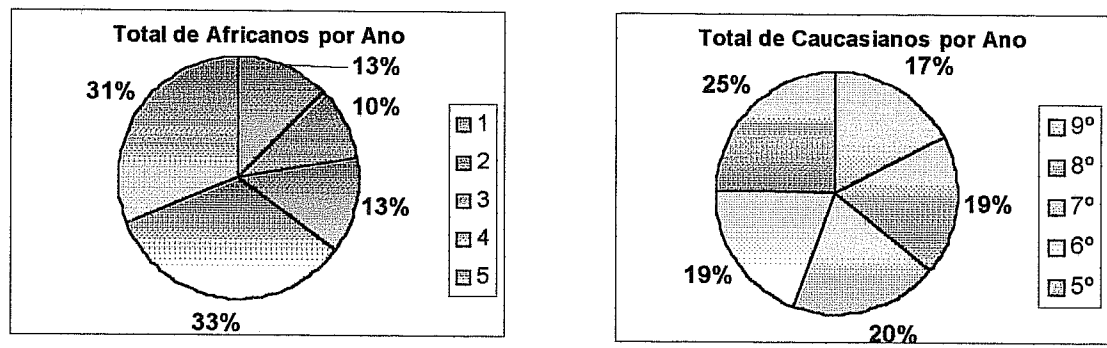
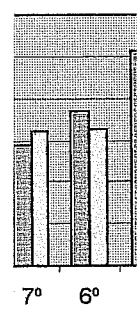


Fig. N.º 5: Distribuição global dos grupos étnicos por anos de escolaridade

is independe

os por Gé

o dos Alun
Ano Acadé



OLA
os do En
da Banh
Moreira,
situa. A
s provenie
conómico

e dos seus
os quais

monoparentais. Estas famílias vivem em muitos casos em condições de saúde deficitárias e em espaços sobrelotados e indiferenciados. Os empregos dos pais são na maioria fora da zona habitacional. O que leva grande maioria dos alunos a permanecerem longos períodos de tempo sozinhos em casa, até que os pais voltem dos empregos.

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 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 álcool, drogas e em actos de negligência, maus tratos, maternidade precoce, desvalorização doméstica, incapacidade na gestão dos recursos e dependência dos serviços” (Ferreira, 1998, p. 134).

Devido ao elevado índice de insucesso escolar todos os anos, através do seu Projecto Educativo, esta Escola, tem tentado ultrapassar não com muito êxito, a mera rotina da leccionação, numa procura de combate ao insucesso através de apoios aos alunos, de vária ordem.

Estes apoios resultam de pequenos projectos, cujos objectivos, resultam de um acompanhamento em relação a todos os alunos dentro da Escola ao longo do dia, para além das horas que os alunos têm que despende com as disciplinas curriculares.

Os alunos podem contar com alguns clubes e actividades de lazer disponíveis como: atelier d'artes, clube de música, clube ecológico, jogos diversos no salão polivalente, sala de estudo organizada, frequência da biblioteca - para além de alguns computadores para pesquisa e trabalhos escritos, e os apoios pedagógicos dados por professores de diversas disciplinas, predispostos a acompanharem as dificuldades dos alunos com maior insucesso escolar.

Estes projectos dentro do campo da educação para a cidadania, permite que os alunos, num período correspondente sensivelmente ao dia de trabalho, possam frequentar a Escola, tendo à sua disposição espaços lúdicos e de trabalho que colocam os pais e encarregados de educação numa situação vantajosa, já que não têm que recorrer a A.T. L.s para ocuparem de uma maneira útil, o período de tempo em que não se encontram em actividades lectivas.

Apesar do esforço interdisciplinar entre a maioria dos professores para combater alguns factores de insucesso, os resultados na prática não são aquilo que se esperaria ao longo destes últimos anos pois a taxa de insucesso escolar ainda continua com índices altos.

Pode-se assim pôr em causa muitos outros factores que continuam a contribuir para o insucesso escolar, especialmente para os alunos de minoria étnica, como é o caso destes alunos que nos propomos estudar.

INSTRUMENTOS

VARIÁVEIS DEPENDENTES

Os instrumentos utilizados foram seleccionados daqueles que Díaz – Aguado (1993 a) e Ferreira (1998) aplicaram 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 por contraponto à condição experimental dessas investigações, apenas utilizamos alguns dos instrumentos que integraram esses estudos. Substituímos no entanto, a Escala de Auto – Conceito de Díaz – Aguado pela de Susan Harter 1988 (versão adaptada), por se adaptar melhor ao nosso estudo.

ESCALAS DE ATITUDES ÉTNICAS:

Relativamente a este indicador utilizámos 3 instrumentos, individualmente descritos em seguida, que pretendem medir as seguintes dimensões:

- a) - O componente cognitivo e avaliativo do preconceito que pretende medir o grau de superação dos estereótipos existentes face ao outro grupo étnico; esta avaliação é medida através da *Escala de Diferencial Semântico* na qual os alunos escolhem obrigatoriamente uma de cinco hipóteses de resposta, num total de 10 pares de objectivos bipolares; estas hipóteses estão organizadas da seguinte forma: duas categorias de significado forte (por exemplo muito limpos/algo sujos), duas categorias de significado moderado (por exemplo algo limpos/algo sujos) e uma categoria intermédia (nem limpos, nem sujos).

- b) - A disposição atitudinal para interagir com membros do outro grupo étnico em actividades concretas; 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, 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 e nada.

- c) - Identificação Étnica; expressa um 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 Identificação Étnica, sendo que as possibilidades de resposta são as mesmas que foram referidas para a variável anterior..

ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO (*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 constitui a minoria mais representada nos seus trabalhos de investigação.

A selecção dos itens teve por base. " a) – a revisão da bibliografia existente sobre os estereótipos relativos aos ciganos ao longo da história; b) – 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) " (Díaz – Aguado, 1993, cit. por Ferreira, 1998, p.136).

A escala compreende 5 possibilidades de resposta cujos pólos são a pontuação 5 (grau máximo de superação do estereótipo) e 1 (grau mínimo de superação do estereótipo).

ESCALA DE DISPOSIÇÃO COMPORTAMENTAL (*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 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 8 máxima disposição para interagir) e o 1 (mínima disposição para interagir).

ESCALA DE IDENTIDADE ÉTNICA

A identidade étnica é avaliada por uma escala de 4 categorias, formada pelos itens 11,12, e 13 associados à Escala de Disposição Comportamental, que pretendem medir o grau de satisfação que o aluno 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 alunos se encontram; Assim, eles devem ser aplicados de forma individual para os alunos que estejam nos primeiros anos de escolaridade (6/7 anos) e de forma colectiva para as crianças que frequentem os seguintes. Quando se trata de uma situação deste tipo deve-se separar os alunos de forma a garantir que cada um dá a sua opinião. O caso concreto do nosso trabalho.

Assim, foram seguidas as seguintes instruções:

“ Estamos a estudar como é que os alunos vêem as outras pessoas. Uma vez que nesta escola existem alunos brancos e negros, queremos saber qual é a opinião que os brancos têm dos negros e os negros dos brancos. Noutro dia perguntamos o que *os* colegas pensam *das* colegas e *as* colegas pensam *dos* colegas 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 damos 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 vem à cabeça. Se não conhecem o significado de alguma palavra, por favor, perguntem.

A vossa opinião é muito importante ” (Díaz – Aguado, 1993, cit. por Ferreira 1998, p.139).

VALIDADE DOS INSTRUMENTOS

Díaz – Aguado (1993 b) submeteu estas escalas a uma análise factorial com o objectivo de medir a validade do construto. Com cada uma delas foram realizadas 3 análises: com a amostra total ($n = 384$), com os *payos* (como os ciganos tratam os indivíduos espanhóis) e com os ciganos ($n = 46$). Os alunos da amostra pertenciam a classes sociais que variavam do nível médio ao nível baixo (onde estavam integrados quase todos os alunos ciganos).

A análise factorial tornou relevantes os seguintes resultados: 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 pejorativa: *sujos, ladrões, preguiçosos e brigões*. No segundo factor integram-se adjectivos que podem reflectir um estereótipo menos pejorativo: *alegres, valentes e pobres*. O facto deste terceiro adjectivo de tipo negativo ser incluído no factor menos pejorativo pode reflectir a consideração de causas socio-económicas como 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 referidas 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*.

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

SOCIOMETRIA:

ESTATUTO SOCIOMÉTRICO; remete para o grau de aceitação ou rejeição do aluno no contexto da sua turma. Esta variável é expressa pelas respostas fornecidas no Método das Nomeações onde cada um dos alunos tinha de nomear 3 colegas em cada uma das quatro questões propostas no questionário.

PREFERÊNCIA INTERÉTNICA: reenvia para a escolha em duas situações distintas, recreio e trabalho, de uma de três possibilidades – os alunos do próprio grupo étnico, os do outro grupo ou ambos igualmente. Esta é avaliada pelas questões 3 e 4 do *Método das Nomeações*.

MÉTODO DAS NOMEAÇÕES:

Esta prova remete o sujeito para a nomeação de vários trios de colegas: aqueles com quem gosta mais de estar/conviver ou brincar e aqueles com quem gosta menos de estar/conviver ou 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.

Para avaliar as preferências étnicas dos alunos, tanto em situações de recreio como de trabalho escolar, Díaz – Aguado (1993b) e segundo Ferreira (1998), acrescentou duas questões no fim do questionário sociométrico que foram também por nós adaptadas de acordo com as categorias culturais utilizadas neste estudo:

– Com quem preferes estar ou brincar nos intervalos?

com brancos?

com negros?

com ambos igualmente?

– Com quem preferes trabalhar na aula ?

com brancos?

com negros ?

com ambos igualmente ?

ESCALA DE AUTO – CONCEITO; (adaptação do “Self Perception Profile for Adolescents” de Susan Harter 1988). Esta escala Constituída por 6 sub – escalas, visa os aspectos relacionados com o desempenho dos alunos sem que esse desempenho expresse necessariamente sob a forma de habilidades (Skiles).

1ª – Competência Escolar – itens:1,9,17,25,33. Esta sub – escala procura analisar a forma como o aluno se percepçiona face ao seu desempenho escolar.

2ª – Aceitação Social – itens: 2,10,18,26,34. Esta sub – escala pretende avaliar o grau de aceitação do aluno pelos colegas; como é que ele se sente em termos de popularidade.

3ª – Capacidade Atlética – itens: 3,11,19,27,35. Esta sub – escala refere ao modo como o aluno se percepçiona ao nível das actividades desportivas ou jogos ao ar livre.

4ª – Aparência Física – itens: 4,12,20,28,36. Esta sub – escala pretende verificar o grau de satisfação do aluno relativamente ao seu aspecto físico.

5ª – Atitude Comportamental – itens: 6,14,22,30,38. Esta sub – escala refere –se à forma como o aluno age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc..

6ª – Auto – Estima – itens: 8, 16,24, 32, 40. Esta sub – escala pretende analisar se o aluno gosta dele enquanto pessoa, se é feliz. Constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência.

A cotação dos itens é feita pelos scores 4,3,2,1, (da esquerda para a direita) quando a afirmação mais positiva se encontra do lado esquerdo, enquanto que os itens com a afirmação traduzindo uma auto- percepção de maior competência do lado direito, têm uma cotação inversa a 1,2,3,4, (da esquerda para a direita).

Esta escala possui também uma *Escala de Importância* que pretende avaliar a importância que os adolescentes atribuem aos diferentes domínios, considerados na escala de auto – percepção. Cujas sub – escalas são:

- Competência Escolar tem os itens: 1 e 8.
- Aceitação Social tem os itens: 2 e 9.
- Capacidade Atlético tem os itens: 3,10.
- Aparência Física tem os itens: 4 e 11.
- Atitude Comportamental tem os itens: 6 e 13.

A forma de cotação nesta escala é idêntica à da escala de auto – percepção, tal como também o é, a forma de administração.

ESCALA DE PERCEPÇÃO E ATITUDES FACE À ESCOLA DE DÍAZ - AGUADO

Esta escala (Díaz – Aguado, Alía e Baraja, e Ferreira 1998) 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, 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, cit. por Ferreira, 1998, p.142).

NORMAS DE APLICAÇÃO:

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

A instrução utilizada deve ter o seguinte conteúdo: `` Estamos a estudar o que as crianças pensam da 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 circulo uma das palavras que estão a seguir à frase: muito, bastante, pouco e nada `` (Díaz – Aguado, 1993b, cit. por Ferreira, 1998, p.143).

É importante que o avaliador se assegure que as crianças pequenas percebam 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.

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 explicada. 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 o presidente do Conselho Executivo e os respectivos professores, o calendário da aplicação dos questionários em todas as 25 turmas da escola.

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 (1993^a, 1993b e Ferreira 1998) que inspiraram este estudo, pelo que aplicámos em primeiro lugar as escalas de atitudes étnicas , 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 breve apresentação feita pelo professor respectivo (era dito aos alunos 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 alunos de outra etnia.

A reacção dos alunos 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 objectivos da Escala de Diferencial Semântico poderem ser desconhecidos foi aproveitado para questionarmos os alunos 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 aluno 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 deixamos sentar com os colegas que queremos ") e 22 (" Deveríamos poder sentar 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 ritmos de resposta dos alunos. Nesse sentido, fizemos um apelo à solidariedade entre os alunos, 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 (1993 a, 1993 b e Ferreira 1998) já haviam 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 dos alunos, eles próprios 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 alguns dos alunos do 5º e 6º ano, que tinham dificuldade na leitura pediram para lerem os itens, para espanto dos próprios professores.

Naturalmente que tratando-se de adolescentes, ainda que tivesse havido o cuidado de as dispor 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 Sciences) com vista ao 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 nº.1 – Códigos das variáveis independentes e respectivos grupos.

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Condição Étnica	ETNIA
Caucasiano	B
Africano	N
Género	SEXO
Masculino	MASC.
Feminino	FEM.

Grau de Escolaridade	ANO
5º Ano do 2º ciclo	5º ano
6º Ano do 2º ciclo	6º ano
7º ano do 3º ciclo	7º ano
8º ano do 3º ciclo	8º ano
9º ano do 3º ciclo	9º ano

Tabela nº.2 – Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Percepção e Atitudes face à Escola

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Relação do aluno com a tarefa de aprendiz.	REL
Relação do aluno com os colegas	COLEG
Relação do aluno com o professor	PROF
Tratamento diferencial do professor	DIFE

Tabela nº.3 – Códigos das variáveis avaliadas pelas Escalas de Atitudes Étnicas e pela Escala de Identidade Étnica.

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Atitudes Interétnicas (cognitiva)	DISEM
Atitudes Interétnicas (comportamental)	ITER
Indentificação Étnica	IDENT

Tabela n.º 4 – Códigos das variáveis avaliadas pela Escala de Auto – Conceito

VARIÁVEIS	CÓDIGOS
Auto - Conceito Comportamental	ACC
Auto - Conceito Intelectual	ACI
Auto – Conceito Físico	ACF
Auto – Conceito Popularidade / Sociabilidade	ACP
Auto – Conceito Felicidade / Satisfação	ACFS

Tabela nº5 – 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, de Percepção e Atitudes Escolares foram todas submetidas a tratamento estatístico.

No tratamento das questões ligadas à desvantagem sociocultural foi utilizada a análise de variância (ANOVA). Esta técnica foi igualmente escolhida para o tratamento de algumas questões relacionadas com o carácter assimétrico do preconceito.

A análise de variância permitiu ainda testar a existência de efeitos de interacção entre as variáveis independentes.

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.

IV. - RESULTADOS

Depois de recolhidos os dados e de acordo com as tabelas do tratamento estatístico, passamos à apresentação dos resultados significativos e a analisá-los detalhadamente utilizando como organizador a sequência das questões de investigação anteriormente definidas.

ESCALA DE ATITUDES FACE À ESCOLA –

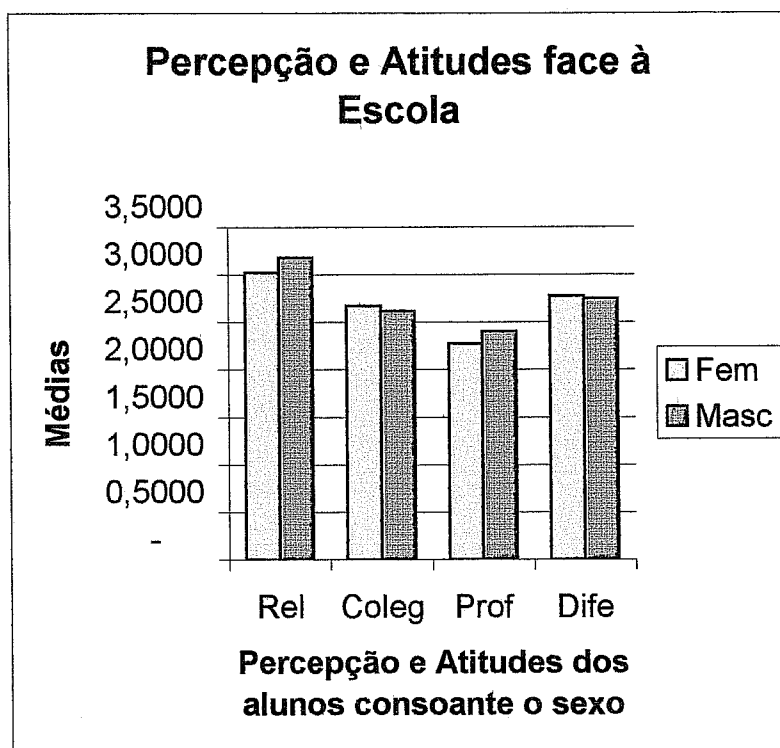
A análise de variância realizada às variáveis desta escala, evidenciaram os seguintes aspectos em relação ao género: na relação do aluno com a tarefa de aprendizagem e motivação face à mesma (REL), o sexo masculino apresenta um valor de ($P < 0,001$) em relação ao sexo oposto.

Na relação do aluno com os colegas (COL), o sexo feminino apresenta uma ligeira subida em relação ao sexo masculino, no entanto sem diferenças significativa.

Na relação do aluno com o professor (PROF) o sexo masculino evidencia um melhor relacionamento com o professor comparativamente ao sexo oposto, ($P < 0,0002$). Quanto ao tratamento diferencial do professor com o aluno (DIF), mostra-nos que há um tratamento ligeiramente diferente para o sexo feminino, contudo esta diferença não é significativa.

Para uma melhor visualização dos resultados analisados, segue-se a apresentação do respectivo gráfico.

Fig. nº 7 – Diferença de médias dos resultados das variáveis



Na Atitude Face à Escola e em função do ano escolar, à uma maior atitude positiva nos primeiros anos do 2º ciclo (5º e 6º anos), indo decrescendo (paradoxalmente) à medida que os anos académicos vão avançando até final da escolaridade obrigatória (9º ano).

Realizámos também uma ANOVA aonde na qual não constatámos diferenças significativas entre os anos de escolaridade.

Na motivação dos alunos pelas matérias (disciplinas), apresentamos a seguinte tabela quanto à etnia.

Tabela n.º 6 : Significância da diferença entre as médias dos dois grupos étnicos nas dimensões da Percepção e Atitudes face à Escola.

	CAUCASIANOS	AFRICANOS	TOT.	P. VALUE
PORT.	3,01	2,93	2,99	0,413
L.E.	2,82	2,93	2,83	0,270
MAT.	2,98	2,88	2,96	0,385
C.G.	2,97	2,92	2,96	0,603
HIST.	2,75	2,46	2,70	0,009*
E.V.T.	3,16	3,45	3,21	0,003*
E. M.	2,86	3,26	2,93	0,000*
E. F.	3,34	3,46	3,36	0,186
INTERV.	3,68	3,62	3,67	0,287

N= 643; (*) diferenças significativas para $P < 0,05$

Para a disciplina de Português não há diferenças significativas entre as duas etnias, ficando no entanto em desvantagem o grupo dos alunos Africanos. Na disciplina de Língua Estrangeira curiosamente, os alunos Africanos estão um pouco mais bem posicionados, não havendo também diferenças significativas.

A disciplina de Ciências e Geografia apresenta-se com uma média total igual à disciplina de Matemática. Para a disciplina de Matemática os alunos Africanos, mostram uma menor afinidade com esta disciplina, do que os seus colegas caucasianos, embora a diferença entre ambos não seja significativa.

Para a disciplina de Ciências e Geografia os aluno Africanos, também mostram uma relação menos positiva, em relação aos seus colegas caucasianos, o grau de significância entre ambos os grupos também não é significativo.

A disciplina de História é a menos apeteçada por ambos os grupos étnicos, sendo os alunos negros, os que gostam menos desta disciplina comparativamente aos seus colegas caucasianos. A relação entre ambos os grupos é neste caso significativa ($P < 0,009$).

Os resultados na disciplina de E.V.T. mostram também que, existe uma diferença muito significativa, entre as médias de ambos os grupos étnicos ($P < 0,003$). Os alunos Africanos apresentam maior apetência para esta disciplina teórico prática, do que os seus colegas caucasianos.

A disciplina de E. M. evidencia uma diferença de significância entre as duas etnias ($P < 0,000$), onde os alunos Africanos são quem mostram a atitude mais favorável perante esta disciplina, comparavelmente aos seus colegas caucasianos.

Na disciplina de E.F. não são manifestadas diferenças significativas entre ambos os grupos. No entanto, são os alunos Africanos quem apresentam uma ligeira subida na relação com esta disciplina, comparativamente com os seus colegas caucasianos. Caucasianos.

Os intervalos apresentam a apetência mais favorável por ambos os grupos em relação a todas as outras variáveis. Curiosamente, os alunos Africanos preferem menos o intervalo do que os seus colegas Caucasianos contudo, esta diferença não é significativa para que possa ser levada em consideração.

Segundo o ano de escolaridade podemos verificar nos gráficos a seguir que, são os primeiros anos de escolaridade (5º e 6º) que apresentam sistematicamente resultados superiores, excepto na disciplina de Educação Musical e o 6º ano na disciplina de Educação Física.

Fig. n.º 8

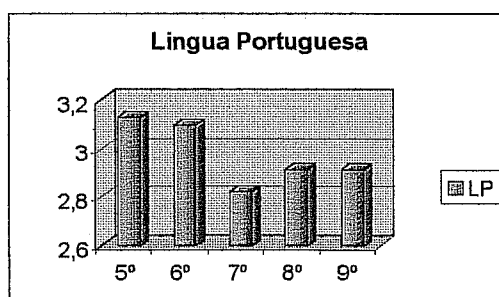


Fig. n.º 9

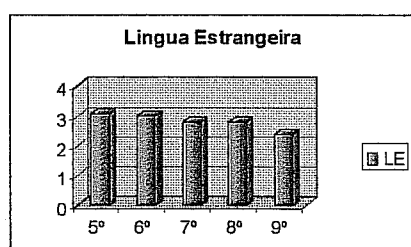
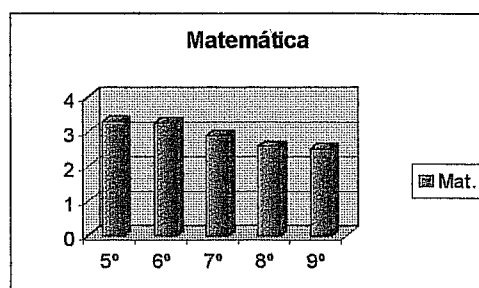


Fig. n.º 10

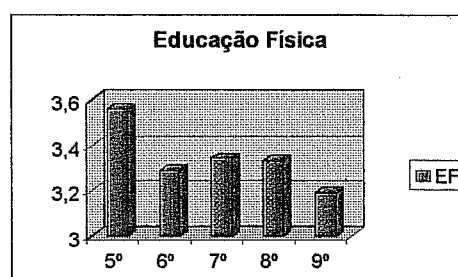


Fig. n.º 11

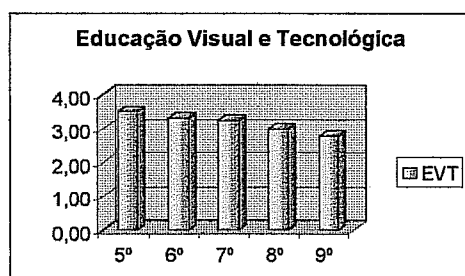


Fig. n.º 12

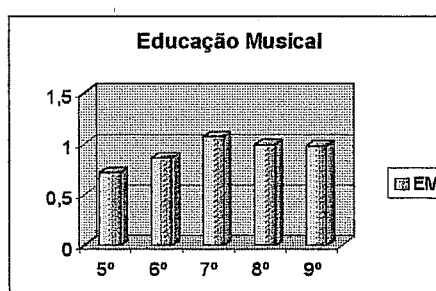


Fig. n.º 13

Ainda nesta escala de atitudes face à escola, podemos constatar que segundo o sexo, não há diferenças significativas.

AUTO CONCEITO / AUTO ESTIMA – De todas as dimensões analisadas relativamente à Auto Percepção, constatámos que só há diferença significativa ($P < 0,000$), na dimensão da Capacidade Atlética segundo o género, onde o sexo Masculino apresenta uma média superior ($X = 2,7934$) comparativamente ao sexo oposto ($X = 2,4577$).

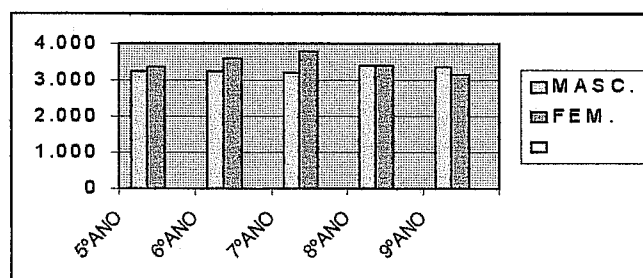
Segundo a Etnia não há diferenças significativas. É de salientar no entanto, uma média superior para o grupo dos alunos Africanos, na dimensão da Capacidade Atlética e Aparência Física.

Relativamente à "Importância" (Qual a importância destas coisas para mim), atribuídas às diferentes áreas do auto conceito, a análise de variância realizada revela diferenças significativas segundo o Sexo e o Ano escolar, para as dimensões da *Importância da Atitude Comportamental* ($P < 0,024$).

Esta dimensão avalia até que ponto o aluno aprecia o modo como se comporta, faz aquilo que deve ou se espera que faça e evita dificuldades do seu comportamento.

As alunas dos 7º anos e 6º anos, são as que se consideram as mais bem comportadas, em relação às colegas dos outros anos de escolaridade. Os rapazes dos 8º anos e 9º anos, são também aqueles que se consideram os mais bem comportados, em relação aos colegas dos outros anos de escolaridade, conforme podemos verificamos no gráfico a seguir:

Gráf. n.º 14

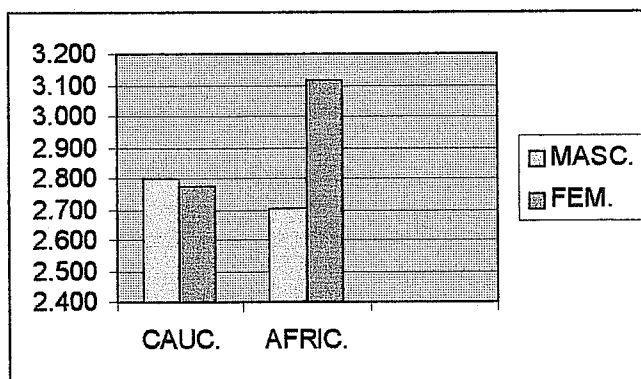


Segundo o Sexo e a Etnia, há diferenças significativas entre as médias da dimensão da *Importância da Aceitação Social* ($P < 0,018$).

Na etnia Africana são as raparigas que são consideradas melhor aceites socialmente e se consideram ao mesmo tempo com um maior grau de popularidade, em relação ao grupo dos alunos Caucasianos de ambos os sexos.

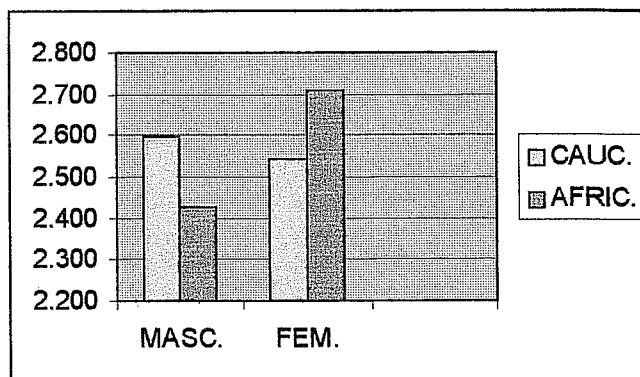
O gráfico a seguir dá-nos uma visão do que acabámos de referir:

Gráf. n.º 15



Na dimensão da Importância das Amizades Íntimas conforme o gráfico a seguir, o sexo feminino Africano é aquele que dá maior importância à amizade em relação aos restantes colegas Caucasianos de ambos os sexos. Os dados estatísticos apresentam uma diferença significativa ($P < 0,008$).

Gráf. N.º 16 Importância das Amizades Íntimas

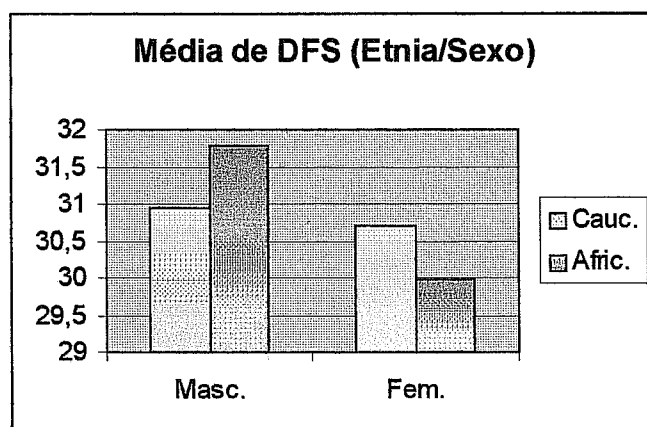


ESCALA DAS ATITUDES INTERÉTNICAS (dimensão cognitiva avaliativa) –

A análise de variância aplicada a esta escala permite constatar um efeito de interacção entre os dois grupos étnicos (grau de superação dos estereótipos existentes face ao outro grupo étnico), através do Diferencial Semântico.

O gráfico seguinte permite constatar que os alunos Africanos do sexo masculino, apresentam uma maior melhor atitude em relação à etnia Caucasiana. Quanto ao género, são os rapazes que superam melhor o preconceito em relação às raparigas. Pode igualmente observar-se que, as médias femininas apresentam-se mais baixas do que as médias masculinas das duas etnias.

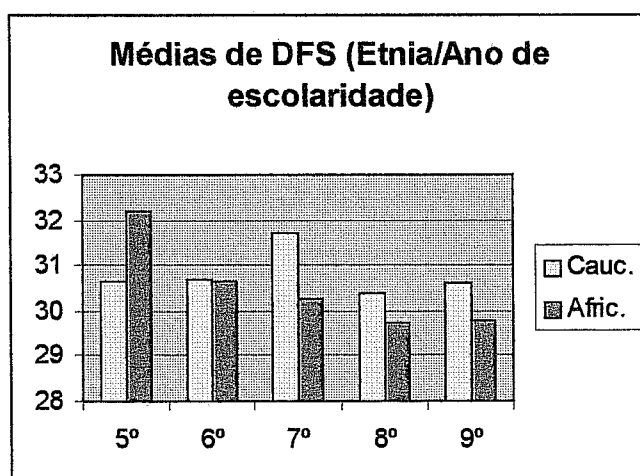
Gráf. 17: Atitude Interétnica (Masc./ Fem.)



O preconceito verificado no gráfico a seguir demonstra a interação existente entre as duas etnias , nos diferentes anos académicos.

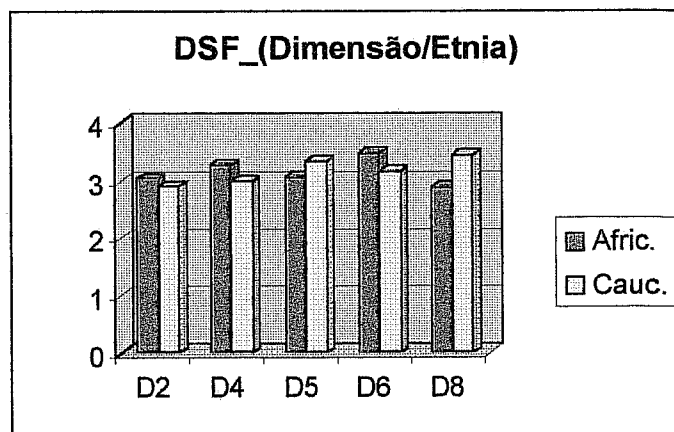
Observa-se que as médias do 5º ano etnia Africana e 7º ano etnia Caucasiana, são as mais elevadas revelando um maior grau de superação do preconceito. Analisou-se pela análise de variância, uma diferença significativa entre as duas etnias; Caucasianos ($P < 0,004$) e Africanos. ($P < 0,027$).

Graf. Nº18: Médias do DFS (Etnia/Ano de Escolaridade)



Relativamente ao gráfico seguinte podemos observar a interação entre as duas etnias, pelas várias dimensões da escala do Diferencial Semântico.

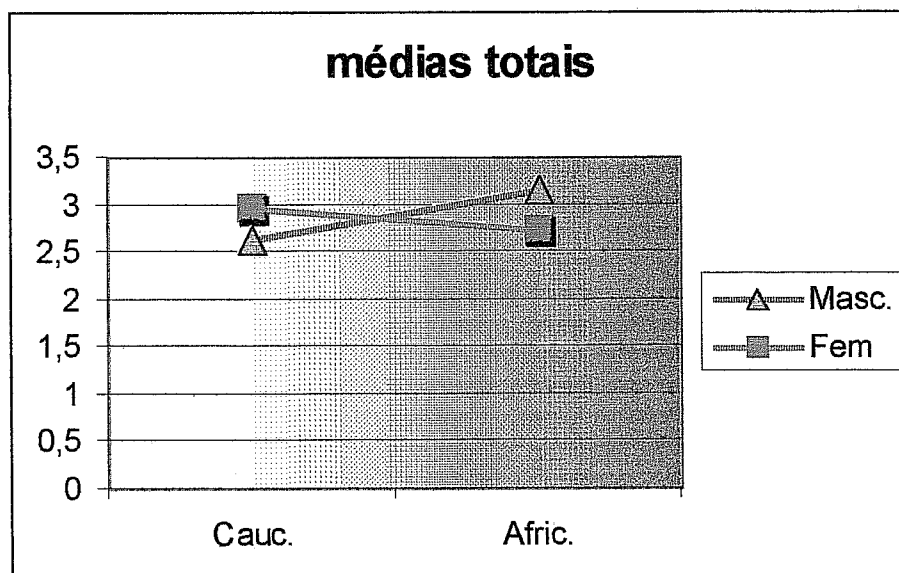
Gráf. nº19: Média das Dimensões (mais significativas) segundo a Etnia



Há diferença significativa na dimensão D2 situação económica, rico vs pobre ($P < 0,006$); dimensão D4 trabalhador vs preguiçoso ($P < 0,005$); dimensão D5 brigões vs calmos ($P < 0,015$); dimensão D6 esperto vs tonto ($P < 0,001$); dimensão D8 valente vs covarde ($P < 0,000$).

O gráfico a seguir apresenta as médias globais das duas etnias segundo o género e reenvia para o tipo de pensamento e avaliação que os alunos fazem sobre os membros do outro grupo étnico.

Gráf. n.º 20: Médias globais da dimensão 9 (sensíveis vs orgulhosos, da escala de Diferencial Semântico) segundo os anos de escolaridade (5º, 6º, 7º, 8º e 9º), a etnia e o sexo.



Segundo a etnia há diferença significativa nas dimensões D2 ($P < 0,034$)rico vs pobre; D5 ($P < 0,048$) Brigões vs calmos; D6 ($P < 0,025$) espertos vs tontos; D8 ($P < 0,000$) sujeitos vs limpos.

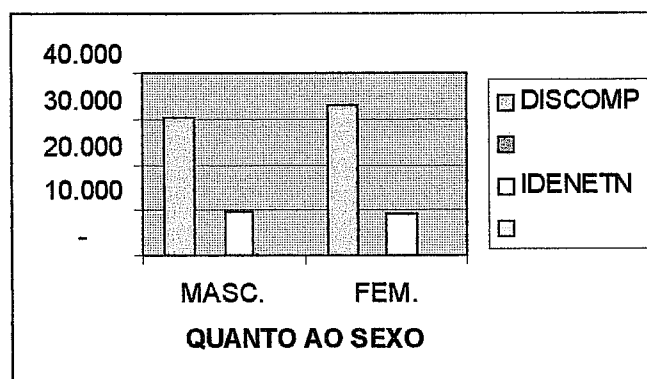
Segundo o sexo há diferença significativa nas dimensões D3 ($P < 0,000$) sujo vs limpo; D5 ($P < 0,001$) brigões vs calmos e D10 ($P < 0,047$) ladrões vs generosos.

Segundo o ano de escolaridade há diferença significativa nas dimensões D1 ($0,007$) alegre vs triste; D3 ($P < 0,032$) sujo vs limpo; D8 ($P < 0,001$) valente vs covarde e D 10 ($P < 0,047$) ladrões vs generosos.

AS ATITUDES INTERÉTNICAS: DIMENSÃO COMPORTAMENTAL -

O seguinte gráfico apresenta uma diferença significativa segundo o sexo, entre as médias da Disposição Comportamental (predisposição dos alunos para participarem em situações ou actividades com membros do outro grupo étnico e / ou cultural) $P < 0,002$ e como também entre as médias da Identidade étnica (onde se mediu o grau de satisfação que os alunos têm, pelo facto de pertencerem ao seu grupo étnico) $P < 0,010$.

Gráf.n.º 21 Predisposição para a participação em actividades com membros do outro grupo étnico, segundo o género.



Verifica-se neste gráfico que os alunos no geral em situação de trabalho na aula, preferem trabalhar com todos os colegas da turma, há no entanto, uma pequena percentagem de alunos que preferem trabalhar só com alunos caucasianos (11,3%) e restando apenas 1% de alunos que preferem trabalhar com colegas africanos (1%).

V – DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi organizada em função dos aspectos fundamentais que constituíam as questões de investigação deste trabalho: - a relação entre a desvantagem social e a adaptação ao sistema escolar; e a natureza do preconceito.

Quanto à primeira questão o grupo minoritário (africano) apresenta uma semelhança de resultados face ao sistema escolar, comparativamente ao grupo maioritário (caucasianos), assim parece que, de um modo geral, o grupo minoritário não apresenta dificuldades significativamente acrescidas na integração no sistema escolar. Contudo há pontualmente algumas diferenças significativas que gostaríamos de nos debruçar para percebermos melhor a problemática do nosso estudo. Relativamente às atitudes face à escola (quanto ao género), na (Rel) relação entre colegas e no relacionamento c/ os professores, os rapazes apresentam melhor relacionamento.

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 positivos, 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).

Relativamente às matérias das disciplinas de História, Educação Musical e Educação Física, houve diferença significativa com destacamento positivo para o grupo étnico minoritário (africano) o que pode estar ligado ao facto deste grupo estar mais predisposto a actividades concretas e objectivas e não tanto às actividades mais

abstractas como é o caso do Português, Matemática e Ciências e Geografia, estas por estarem relacionadas com a maior distância entre as experiências e sobretudo à linguagem dos africanos e as que a escola promove. Este aspecto deve ser analisado em estudos futuros.

Outro aspecto que, no nosso entendimento, contribui decisivamente para a inexistência de grandes diferenças entre os grupos étnicos, foi o ambiente sócio económico no qual coexistem estes alunos. De facto, a sua característica fundamental configura-se numa aproximação 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 os alunos de ambos os grupos étnicos. As expectativas que estas famílias transmitem aos seus filhos, alicerces da sua motivação e atitudes face à escola não devem contrastar significativamente.

Pela inexistência de diferenças significativas importantes 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 sócio económicas e a marginalização, promovida pela escola, dos valores culturais e históricos dos grupos minoritários, caso contrário a esta escola que, pela sua existência há pelo menos vinte anos no meio de um caldo de culturas, já possui uma maneira muito própria de lidar com alunos de várias culturas e etnias.

Quanto ao auto-conceito e auto-estima, de todas as dimensões tratadas só houve diferenças significativa quanto à auto percepção dos alunos na dimensão da capacidade atlética e aparência física quanto ao género, em que o sexo masculino apresenta uma média superior relativamente ao sexo oposto. Esta situação parece-nos ter a ver com a motivação que esta escola dá em termos desportivos e serem os rapazes a frequentar mais assiduamente os desportos que a escola promove, pois esta também se encontra ao serviço da comunidade (torneios de futebol e basquet), durante os fins de semana e períodos de férias e sobre os quais se torna na maioria das vezes o tema das conversas do quotidiano. Relativamente a esta escala e à importância da atitude comportamental as alunas dos 5º, 6º e 7º anos, são as que, apreciam melhor o bom comportamento e ao mesmo tempo evitam dificuldades do seu comportamento.

Quanto à importância da aceitação social há diferença significativa entre as duas etnias onde as alunas do sexo feminino africano dão mais importância à aceitação social e se consideram mais populares. O sexo feminino africano também é aquele que dá maior importância às amizades íntimas em relação aos restantes colegas da escola. O facto destas 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, relativamente ao posicionamento dos grupos no macrossistema social pode ter contribuído para a diferença.

- No que concerne à segunda questão, que se debruçava sobre a natureza assimétrica do preconceito, o nosso comentário dirige-se para o facto de se constatarem algumas diferenças significativas nas atitudes interétnicas, onde se verificou na dimensão cognitiva e avaliativa, uma maior superação do preconceito nos rapazes africanos do 5º ano, ao contrário das raparigas do mesmo grupo étnico.

O ambiente sociocultural 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 constitui uma desigualdade objectiva e inalienável. A análise mais pormenorizada das atitudes deixa, ainda assim, algumas mensagens interessantes para reflexão. Estamos a referir-nos ao facto dos grupos étnicos terem revelado uma posição diferenciada relativamente aos dois aspectos atitudinais avaliados. Os alunos africanos apresentam ao contrário dos alunos caucasianos, uma maior capacidade para superar o preconceito na dimensão cognitiva/avaliativa, assim como maior facilidade na disposição de interacção com membros do outro grupo étnico. Ao mesmo tempo consideram, os colegas brancos ricos vs pobres, trabalhadores vs perguiçosos, espertos vs tontos e sensíveis vs orgulhosos. Por sua vez os alunos brancos vêm os negros como brigões vs calmos assim como também, valentes vs cobardes. Foi semelhante a interacção entre etnias, no entanto, foram os alunos africanos do 5º ano e os alunos brancos do 7º ano que demonstraram, uma predisposição mais favorável para essa capacidade.

Quanto às atitudes interétnicas (dimensão comportamental) entre os dois sexos (rapazes e raparigas) não existe diferenças quanto ao grau de satisfação em pertencer ao seu grupo étnico. No entanto o grupo do sexo feminino apresenta uma maior predisposição

para a participação em atividades com membros do outro grupo étnico. Quanto à etnia foram os alunos africanos, que, apresentaram uma atitude mais favorável para interagir com o outro grupo étnico.

Quanto à preferência étnica em brincar/conviver nos intervalos e trabalhar na aula, os dois grupos (africanos e caucasianos) não apresentaram diferenças significativas nas suas escolhas, preferindo ambos, brincar com todos igualmente, assim como trabalhar nas aulas. Observou-se uma percentagem ligeiramente superior nos alunos caucasianos em preferirem trabalhar na aula e brincar nos intervalos, do que no grupo africano. Estes resultados fornecidos pelo método das nomeações mostraram que os sujeitos revelam, uma preferência muito forte para interagir tanto no recreio como nas actividades formais, com ambos os grupos. No entanto, pelas comparações das escolhas entre os dois grupos verificou-se que, no contexto do trabalho, existe uma preferência dos caucasianos para escolherem o seu grupo, deve-se este facto, 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 (Díaz- Aguado, 1993b) que mostraram que em contextos etnicamente heterogéneos, existe tendência para se verificar alguma assimetria nas atitudes dos sujeitos pertencentes aos grupos de diferentes estatuto social. No entanto, não foi possível verificar a existência de um padrão atitudinal discriminatório, nomeadamente do grupo majoritário relativamente ao grupo minoritário.

Nas rejeições do método das nomeações não se verificaram diferenças significativas. Ainda que seja possível constatar uma tendência para existir alguma desigualdade nas preferências de parceiros para situações de interacção, parece evidente que a socialização num ambiente fundamentalmente idêntico e a aproximação do estatuto social dos grupos em que vivem, favorecem um contexto interpessoal e intergrupual pouco matizado por comportamentos discriminatórios. Um aspecto que comprova esta proximidade de estatutos verifica-se no facto de existirem diferenças no índice de popularidade dos participantes dos dois grupos étnicos ainda que, mais uma vez, se verifique uma tendência a favor do grupo minoritário. Este resultado cria um contraste com a forma como sujeitos se auto avaliam, (existem diferenças no auto-conceito popularidade), o que pode ser explicado pela forma como o macrossistema social não terá deixado de

produzir influência no microsistema que 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 organiza 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 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 minoritários 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 premissa 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 revelaram a existência de dificuldades significativamente maiores nos alunos do grupo minoritário estudado.

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

a) 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 – Bronfrenner, 1965), quer nas suas dimensões mais microssistémicas como são os sistemas familiar e escolar *per si*.

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 os alunos 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 dos alunos 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 participantes a amostra não deverão existir grandes divergências na formação de uma disposição psicológica entre os alunos 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, 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 estes alunos. 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 afigura na validação e construção de instrumentos que possam reflectir com maior fidelidade a realidade da população portuguesa.

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 currícula 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; que os pares que constituem um contexto no qual também são produzidas atitudes discriminatórias pelas influências a que normalmente estão expostos nos seus processos de socialização.

Nos aspectos que foram alvo de avaliação neste trabalho, a relação com os professores e colegas, não se constataram processos de discriminação explícitos. Ainda que possamos questionar estas evidências pelo facto dos alunos provavelmente terem orientado as respostas para o que sociavelmente 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 coabitam não produzir desigualdades muito marcadas, aspecto que, como foi referido, desempenhou um papel positivo nesta questão, estávamos em presença de alunos 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 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, suficientemente sólidas para organizar a formação de actividades positivas face ao Outro independentemente das suas características culturais. De um tal clima, depende a possibilidade dos alunos emitirem recompensas mútuas, de 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 equilibrada.

Nas salas de aulas destes alunos também foi possível comprovar outro aspecto importante que consiste na aproximação dos estatutos dos diferentes grupos coexistentes neste espaço social, condição referida por Alport (1954) para a condição de atitudes interétnicas positivas. Contudo, tal como demonstraram 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 aluno. 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 menos positiva com algumas 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 dos alunos de culturas mais distantes daquelas que a escola privilegia.

b) A avaliação do problema investigado e dos resultados encontrados a partir daquilo que atrás designámos por condicionamento subjacente 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 apesar de a considerarmos razoável não podemos generalizar 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 operação da condição étnica já falámos anteriormente.

No futuro é importante proceder à aferição e avaliação para a população portuguesa das escalas construídas por Díaz Aguado (1993b) e Susan Harter (1985). O facto destes instrumentos terem sido validados num contexto cultural relativamente próximo do nosso, sustentam 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 mais 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 como na sua expressão comportamental.

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, prevista na lei, carece de uma implementação concreta na situação educativa pois continua a verificar-se situações de clara desigualdade que afectam sobretudo os grupos socialmente desfavorecidos. É um problema de difícil resolução. Uma tentativa séria implicaria uma transformação profunda do acto educativo no sentido de lhes 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 processo 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 do aluno poder transferir, para as tarefas escolares as competências anteriormente desenvolvidas. Esta realidade obriga a uma multiculturalidade educativa na medida em que as situações propostas ao aluno devem conter referências que sejam por elas identificáveis e permitam a sua aproximação, promovam uma aprendizagem afectiva capaz de transformar evolutivamente as suas competências cognitivas, socio-afectivas, linguísticas e comportamentais.

Para tal, é preciso que os sistemas funcionais do aluno, orientados, de acordo com Vigotsky (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 cada aluno 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 dos alunos com uma cultura mais distante daqueles 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 Educacional 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 do aluno 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 dos alunos, 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/professores, 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 ciência 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 situar 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

- Almeida, C. C. (1975). *Movimentos migratórios, espaços socioculturais e processos de aculturação*. *Análise Social*, 42-43, 203-212.
- Alport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Adison – Wesley.
- Arends, R. I., (1995). *Aprender a Ensinar*, Ed. McGraw – Hill de Portugal, Lisboa.
- Azevedo, V. (1999, Março). *Como os Africanos Povoaram a Terra*, p 1, 11. Retirado em 27 de Março, 1999, da World Wide Web: [http:// www. Expresso.pt](http://www.Expresso.pt).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N J.: Prentice – Hall.
- Banks, J. (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston, Ally and Bacon.
- Banks, J.A., (1994). *A introduction to multicultural Education*, Ally & Bacon. Massachussetts EUA.
- Balibar, Etienne (1991). « *Es Gibt Keinen Staat in Europa: Racism and Politics in Europe today* » *New Left Review*, 186, 5 – 19.
- Batista, H. (1997). *Alunos em contexto Migratório*. Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bernstein, Basil (1973). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul .
- Bizarro, L.M. (1997). *O Bem Estar Psicológico durante a Adolescência*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Lisboa Universidade de Lisboa.
- Berry, W. J. (1980). *Acculturation as varieties of adaptation*. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation. Theory, models and some new finding*, (p. 9-25). CO: Westview

Brow, B. B. (1990). *Peer groups and peer cultures*. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds), *At the theshol – The developing adolescent* (pp. 171 – 196). Massachussetts: Havard University Press.

Brunner, J. (1971). *The relevance of education*. New York: Norton.

Camilleri, C., (1985) “ *Problèmes éducatifs soulevés par les minorités ethniques* ” in *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux & Niestlé Lausanne, p. 73 – 99.

Campbel. D. T. (1967). *Stereotypes and the perception of group differences*. *American Psychologist*, 22, 817-829.

Campos, B. P., (1989). *Questões de Política Educativa*, Ed. Asa, Rio Tinto.

Campos, B. P., (1995). *Formação de Professores em Portugal*, IIE, Lisboa.

Cardoso, C. M. (1996) *Educação Multicultural*, Texto Editora.

Carvalho A., D., (org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora Porto.

Carvalho, Lus, (1997). *Ethos de escola e contexto multicultural: Mote para alguns (re) encontros*. *Análise Psicológica*, 3 (XV), 453 – 459.

Chapman, M., & Mc Bride, L. M. (1992). *The education of reason: cognitive conflict and ite role in intelectual development*. Cambridge University Press.

Chauveau, G. et Duro – Courdesses, L. (1989). *Écoles et Quartiers – Des Dinamiques éducatives scolaires*.

Coard, B. (1971). *How the West indian child is made education ally sub – normal in the british school system*, London: New Beacon Books.

Coi; J. d. ; Dodge, K. A Coppotelli; H. (1982). *Dimensions And Typese of Social Status: A Cross – Age Perspective*. *Deveolmental Psychology*. V. 18. (4).

Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Development of Children* (4th ed.) New York. Worth Publishers.

Coleman, J.S. (1968). *The concept of educations opportunity, in B. R. Cosin et al. (org.), School and Society (pp. 235 – 240).* Londres: Routle Kegan Paul.

Conseil de L'euope (1978). *Inter culturalité et éducation, Strasbourg.*

Costa, A.B. (1998). *Exclusões Sociais* (1ª ed.). Lisboa. Gradiva Publicações, Lda.

Conseil de L'euope (1989). Séminaire européen d'enseignants sur *Vers une éducation interculturelle: La formation des enseignants ayant des élèves tsiganes* Strasbourg.

Conseil de L'euope (1994). *La lutte l'intolérance et la xénofhogie* Strasbourg.

Cordeiro, A. P., (1993) *Multiculturalismo e Educação: o contributo da comunicação educacional na implementação de práticas educativas interculturais* Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, Universidade Aberta Lisboa.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). « *A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas* », Inovação, Vol 9.

Cubero, R., & Moreno, M. C. (1992). *Relaciones sociales: familia, escuela, companeros, años escolares.* In J. Palácios, A. Marclose, & c Coll (Eds.) Desarrollo psicológico y educación, I- Psicología evolutiva (4º ed., p. 285-296). Madrid: Alianza Editorial.

Damon, W., & Hart, D. (1982). *Self – Understanding Childhood na Adolescence.* New York: Cambriidge University Press.

Debesse, Maurice., (1974). *Tratado da Ciências Pedagógicas.* São Paulo: Editora Nacional.

Díaz – Aguado, M. J., (1993 a) *Educación Y Desarrollo de la Tolerância*, vol. I,II,III,IV. Madrid. Ministerio de la Educación y Ciencia.

Díaz – Aguado, M. J., (1993 b). *Educación Y Educativa Desvantaja Sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter – etnicos*. 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.

Erikson, e. H., (1972) *Adolescence et Crise la Quête de Identité*. Ed. Flammarion, France
Erny, P., (1981) *Ethnologie de l'éducation*, PUF Paris.

Erikson. E. H. (1966). *The concept of identity in race relations*: Notes and queries. *Daedalus*, 95, 145-171.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

Estrela, M. T., (1991) `` *Investigação sobre a disciplina / indisciplina na sala de aula e formação de professores* `` in *Inovação*, n.º 1 VOL. 4 IIE Lisboa.

Fernandes, A., (1991) *Relações internacionais: Factos, Teorias e Organizações*, Ed. Presença Lisboa.

Ferreira, A. J. S. (1998). *Desvantagem Sociocultural e a Adaptação Escolar de Populações Étnicas Minoritárias en Contextos Multiculturais*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Fonseca, A.L. (2000). *Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido, um Diálogo Possível*. (2000). Avaliado em: <http://www.terravista.pt/FerNoronha/1411> (15 Fev. 2000).

Giddens, Anthony. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridg.: Polity Press.

Gordon, C. (1964), *Assimilation in american life*. New York: Oxford University.

Grilo, E. Marçal; Emídio, M. Tavares and Silva, J. J. R. Fraústo da, (1992, Outubro). « *Algumas Considerações sobre as Reformas da Educação* », Colóquio Educação e Sociedade (p. 11-27).

Harter, S. (1988). *Developmental and dynamic changes in the nature of the self – concept. Implications for child psychotherapy* (p. 119-160). New York: Plenum Press

Harter, S. (1989). *Causes, Correlates, and the Functional Role of Global Self – Worth: A life – Span Perspective*. New Haven, Yale University Press.

Harter, S. (1990). *Self and identity development*. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds), *At the threshold – the developing adolescent*. (pp. 352 – 387). Massachusetts: Havard University.

Hartup, W.W (1993). *Adolescents and their friends*. In B. Laursen (Ed.), *New directions for child development: in adolescence* (p. 3-22). S. Francisco: Jossey-Bass.

Husén, T. (s/d). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Julian, D., (1993). *Education Intercultural. Escola y minorias étnicas*, Ed. Eudema Madrid.

Khan S. (1998). *Jovens Negros Imigrantes num Processo de Aculturação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional, Lisboa: ISCTE.

Khôi, L. T., (1995). *L'éducation: cultures et sociétés*, Pb de la Sorbonne, Paris.

Khôi L. T. (1995) " Pluralisme et éducation: perspectives générales ", in *Pluralisme et Education: Politiques et pratiques au Canadá, en Europe et dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparé* Université de Montreal, Quebeque, pp. 13 – 20.

Levine J. M. (1983) *Social Comparison and education*. En J. M. Levine m. C. Wang (Eds). *Teacher and Student Percection: Implications for learning*, Hillrdales, N. I. ; Erbauin.

Lévi – Strauss. C. (1995). *Olhar Ouvir e Ler*. Ed. ASA. Porto.

Liégeois, J. P. (1989) *Ciganos e Itenerantes Santa Casa da Misericórdia de Lisboa de Lisboa*, Lisboa.

Machado, M. (1993). *Mesa Redonda: Dimensão Intercultural da Escola*. *Análise Psicológica*, 3 (Xi), 351-353.

Machado, José. (1997). *In dicionário de pedagogia* (vol. IV, 3ª edição, S. V. Pdagogia). Lisboa: Livros Horizonte.

Machado, F. L., (1993) “ *Etnicidade em Portugal: o grau zero de politização* ” in M. B. Nizza da Silva e outros *Emigração – Imigração em Portugal*, Ed. Fragmentos, Lisboa, pp. 407 – 414.

Machado, F. L. (1994). *Luso-africanos: nas margens de etnicidade*. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 16, 111-134.

Martins, E. C., (1991) “ *A formação permanente dentro de sistema educativo* ” in *Inovação*, n.º 1 vol. 4 IIE Lisboa pp. 113 – 133.

Martins, J., C., (1997) “ *Reflexão sobre o sistema educativo português*, in *Formar* n.º 24, Ed IIEFP, Lisboa, pp. 44 – 57.

Maurice, S. A. (1997). *Identidades Reconstruídas, Cabo - Verdianos em Portugal*. Lisboa: Celta Editora.

Meyer W.J. (1985) Lindstrum D.: *Summary Prospective*. En. Dusek, J. (Ed.), *Teacher expectancie*. Hillsdale: LEA,

Milaret,G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação. (1996). *Educação para a tolerância*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Ministério da Educação (1976 9 S. E. O.P., (org.), *Introdução à política. Principais Ideologias Políticas, Lisboa*.

Ministério da Educação (1986) *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*, Comunicações do Colóquio de Dezembro, GEP / ME, Lisboa.

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.

Neto, F., (1993). *Psicologia da emigração portuguesa*, U. A., Lisboa.

Neto, F., (org.) (1995 – 96). *Psicologia Social Intercultural*, Mestrado em relações interculturais, Porto, Universidade Aberta, vol. I e II.

Oikos (1996). *Racismo, a Força do Preconceito* (2ª ed.). Lisboa. Espaço Oikos.

Ogbu, J. (1983). Crossing cultural boundaries: *A comparative perspective on minority education*. In *Race, class, socialization and the life cycle*. Symposium 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 maîtres* Ed. L'Harmattan, Paris.

Patrício, M. F., (1992) *A formação de professores à luz da lei do sistema educativo* Ed. Texto Lisboa.

Pereira, F., Nisa, S. (1987). *Psicologia, Educação e intervenção comunitária*. *Análise Psicológica*, 4 (V), 621 – 635.

Perotti, A. (1993) " *Le rôle de l'éducation préscolaire dans un Project de société interculturelle en Europe* " in *Enfants d'ici, enfants d'ailleurs*, Ed. Groud. Dahmane Toulouse, Erés.

Perret – Clermont, A. N.(1978). *A Construção da Inteligência PELA Interação Social*. Lisboa: Socicultur.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Ed. Gonthier.

Pinto, V. F. (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.

Piolat, M. (1986). *Identidade e experiência escolar no início do ensino secundário*. *Análise Psicológica*, 5 (1), 67-74.

Relatório da Comissão Europeia (2000) «*Racismo e Xenofobia na Europa* ». [http://www.eu.int/comm/dg_10/epo/racism/racism – en. pdf](http://www.eu.int/comm/dg_10/epo/racism/racism_en.pdf).

Revista Expresso (1999, Março). *Outras cores a mesma cultura*, p. 1, 4. Retirado em 27 Março, 1996 da World Wide Web: [http://www. Expresso.pt](http://www.Expresso.pt).

Rex, J. (1988). *Raça e Etnia*. Ciências Sociais, 3 . Lisboa: Editorial Estampa.

Robinson, W. P. (1978). *O desinteresse escolar no ensino secundário*. *Análise Psicológica*. I (II). 23-32.

Robinson, W. P. & Tayler,. (1986). *Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária*. *Análise Psicológica*. I (V), 105-113.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. *Educação Intercultural – Abordagens e perspectivas*. Ministério da Educação Lisboa.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Julho 1993, Fevereiro 1995, Maio 1995 e Novembro 1996). *Base de Dados Entreculturas*:. Lisboa: Ministério da Educação.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995). *Educação Intercultural, Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa. Ministério da Educação.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995). *Base de Dados Entreculturas*, vols.VII, VIII. Lisboa. Ministério da Educação (Anexo 2.a).

Senos, J. (1996). *Auto-estima e resultados escolares. O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa: ISPA.

Senos, J. (1996). *Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares*. *Análise Psicológica*. 1 (XIV): 111-121.

Senos, J. (1997). *Identidade social, auto-estima e resultados escolares*. *Análise Psicológica*. 15 (1): 123-137).

Senos, J. & Dinis, T. (1998). *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes*. *Análise Psicológica*. 2 (XVII), 267-276).

Simon, G. (1995) *La Solidarité active des communautés expatriées – de la société d'origine à la diaspora`*, in *Géodynamique des migration internationales dans le monde*. Paris pup, pp. 197 – 222.

Saffer, H. R. (1996). *Social Development*. Glasgow: Black Wele (Publiscers).

Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept, the interplay of theory and methods. *Journal of Education Psychology*, vol. 74, n.º 1 p. 3-17.

Sprinthall, N. A. And Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Mc Graw Hil.

Stoer, S. R. (1994). *O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 41.3-33.

Tajfel, H. (1978). *Interindividual behaviour and intergroup*. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation Between social groups. Studies in the social psychology of intergroups relations* (p. 27-60).London: Academic Press.

Tajfel, H. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais – Estudos em Psicologia Social*, segundo volume. Lisboa: Livros Horizonte. (obra original publicada em 1981).

Tajfel, H. e Turner, J. C. (1986). *The Social Identity Theory of intergroup behaviour*. In S. Worchel e W. G. Austin (Eds.), *Psychology of in Intergroup relations* (pp. 7 – 24). Chicago:Nelson . Hall.

Tajfel, H. (1969 b). *Cognitive aspects of Prejudice*. *Journal of Issues*, 25, 79 – 97. Reeditado em Tajfel, H. (1981). *Grupos Humanos e Categorias sociais*, Trdução portuguesa, Lisboa: Livros Horizonte. 2 vol., 1983.

Tavares, J. P. & Silva, M. I. A. (1984). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade de Aveiro: Ministério da Educação.

Tonucci, F. (1986). *Contribuição para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*. *Análise Psicológica*, 1 (V), 168 – 178.

Unesco (1971). *O pessoal docente e a elaboração da política de educação*. Ed Horizonte, Lisboa.

Vygotski, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (obra original publicada em 1934).

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

Westphalen, C. (1983), " *Política e legislação imigratória brasileiras e a imigração portuguesa* ", in *Emigração – Imigração em Portugal*, Actas do Colóquio sobre Emigração e Imigração em Portugal, Fragmentos, pp. 17 – 27.

Wallon, H. (1978). *Aevolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Wieviorka, Michel. (1995). *O Racismo e Modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.

ANEXOS

ANEXO I**LEGISLAÇÃO**

Ministério da Educação Despacho N.º 29/EBS/86 DR. N.º 169, II. Série, 25 – 7 – 86.

Diário da República IIª série, N.º 123, 27 - 5 -1988.

Ministério da Educação Despacho N.º 170/M E /93 DE 29/7. DR. N.º 183, II. SÉRIE, 6
– 8 – 93.

Ministério da Educação Despacho N.º 78/M E/95 DE 8/8. DR. Nº 211, II. Série, 12 –9 –
95.

Ministério da Educação Decreto – Lei N.º 207/96 DE 2/11 DR. N.º 254, I Série – A, 2 –
11 96.

Ministério da Educação Diploma Anexo DR. N.º 254, I Série – A, 2-11-96.

ANEXO 2

INSTRUMENTOS

MÉTODO DAS NOMEACÕES

Idade:
2000/2001

N.º

Aluno:

Turma:

1) – Quem são os três colegas da tua turma com os quais gostas mais de brincar?

2) – Quem são os três colegas da tua turma com os quais gostas menos de brincar?

3) – Com quem preferes brincar nos intervalos? (põe um circulo à volta)

com brancos

com negros

com todos igualmente

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

com brancos

com negros

com todos igualmente

ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO (B)

Idade: 2000/2001	N.º	Ano:	Turma:
----------------------------	------------	-------------	---------------

Põe um circulo à volta de como te parece que são os teus colegas brancos

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 Trabalh. Trabalhador	Algo Trabalhador	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

ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO (A)

Idade: 2000/2001	N.º	Ano:	Turma:
---------------------	-----	------	--------

Põe um circulo à volta de como te parece que são os teus colegas 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 Trabalh. Trabalhador	Algo Trabalhador	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

ESCALA DE AUTO – CONCEITO DE SUSAN HARTER (versão adaptada)

IDADE:	N.º	Ano:	Turma:
--------	-----	------	--------

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do “Self Perception Profile for Adolescents” de Susan Harter)

EXEMPLO:

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.		Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza de ser tão inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo com estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM?

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.		Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.		Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser bom em desporto.		Outros jovens não se preocupam muito em ser bom em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.		Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.		Outros jovens não acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.		Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.		Outros jovens não acham importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.		Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.		Outros jovens não se importam quanto à sua popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.		Outros jovens acham que ser bom em actividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	MAS	Outros jovens acham que não é necessário que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	MAS	Outros jovens acham que não é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

Idade:	N.º	Ano:	Turma:
2000/2001			

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 colega negro para a tua casa?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
2) Gostas de jogar nos intervalos com colegas 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 alunos negros?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
5) Gostarias de contar um segredo teu a um colega negro?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
6) Gostas de trabalhar em grupos onde estão colegas negros?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
7) Na cantina gostas de ficar sentado ao pé de um colega negro?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
8) Gostarias de ir ao aniversário de um colega negro?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
9) Gostas de te sentar ao lado de um colega negro?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
10) Gostarias de Ter um colega 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)**

Idade:	N.º	Ano:	Turma:
2000/2001			

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 colega branco para a tua casa?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
2) Gostas de jogar nos intervalos com colegas 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 alunos brancos?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
5) Gostarias de contar um segredo teu a um colega branco?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
6) Gostas de trabalhar em grupos onde estão colegas brancos?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
7) Na cantina gostas de ficar sentado ao pé de um colega branco?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
8) Gostarias de ir ao aniversário de um colega branco?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
9) Gostas de te sentar ao lado de um colegas brancos?	Muito	Bastante	Pouco	Nada
10) Gostarias de Ter um colega 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

ESCALA DE PERCEÇÃO E ATITUDES FACE À ESCOLA
DE DÍAZ - AGUADO

Idade: 2000/2001	N.º:	Ano:	Turma:
----------------------------	-------------	-------------	---------------

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 de valor 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 intervalo por que 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 intervalo 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 aos professores quando não entendo alguma coisa	Muito	Bastante	Pouco	Nada
10) Acho que os meus colegas gostam de mim	Muito	Bastante	Pouco	Nada
11) Os professores chateiam-me	Muito	Bastante	Pouco	Nada
12) Quando estou nas aulas tenho vontade que elas terminem	Muito	Bastante	Pouco	Nada

13) Os professores portam-se bem com todos os colegas da aula	Muito	Bastante	Pouco	Nada
14) Fico nervoso quando os professores me fazem 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) Os professores zangam-se sempre com os mesmos colegas nas aulas	Muito	Bastante	Pouco	Nada
18) O professor deveria pedir a nossa opinião sobre a Quantidade de deveres que temos que fazer	Muito	Bastante	Pouco	Nada
19) Nas aulas deixam-nos sentar com os colegas que queremos	Muito	Bastante	Pouco	Nada
20) Os professores dizem quem são os melhores e os piores das aulas	Muito	Bastante	Pouco	Nada
21) Se o 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) Os professores pedem a nossa opinião sobre a Quantidade de deveres que temos que fazer	Muito	Bastante	Pouco	Nada
25) Podemos dizer aos professores as actividades que gostaríamos de fazer	Muito	Bastante	Pouco	Nada
26) Os professores interessam-se pessoalmente por cada aluno	Muito	Bastante	Pouco	Nada
27) Os alunos que não trabalham fazem os professores ficarem zangados	Muito	Bastante	Pouco	Nada

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

1) Língua Portuguesa	Muito	Bastante	Pouco	Nada
2) Línguas Estrangeiras	Muito	Bastante	Pouco	Nada
3) Matemática	Muito	Bastante	Pouco	Nada
4) Ciências ou Geografia	Muito	Bastante	Pouco	Nada
5) História	Muito	Bastante	Pouco	Nada
6) E.V.T. ou E. Visual	Muito	Bastante	Pouco	Nada
7) E. Musical	Muito	Bastante	Pouco	Nada
8) Educação Física	Muito	Bastante	Pouco	Nada
9) Intervalos	Muito	Bastante	Pouco	Nada

Anexo2**LEGISLAÇÃO**

Ministério da Educação Despacho N.º 29/EBS/86 DR. N.º 169, II. Série, 25 – 7 – 86.

Diário da República IIª série, N.º 123, 27 - 5 -1988.

Ministério da Educação Despacho N.º 170/M E /93 DE 29/7. DR. N.º 183, II. SÉRIE,
6 – 8 – 93.

Ministério da Educação Despacho N.º 78/M E/95 DE 8/8. DR. N.º 211, II. Série, 12 –9 –
95.

Ministério da Educação Decreto – Lei N.º 207/96 DE 2/11 DR. N.º 254, I Série – A,
2 – 11 96.

Ministério da Educação Diploma Anexo DR. N.º 254, I Série – A, 2-11-96.

Anexo2**LEGISLAÇÃO**

Ministério da Educação Despacho N.º 29/EBS/86 DR. N.º 169, II. Série, 25 – 7 – 86.

Diário da República IIª série, N.º 123, 27 - 5 -1988.

Ministério da Educação Despacho N.º 170/M E /93 DE 29/7. DR. N.º 183, II. SÉRIE, 6
– 8 – 93.

Ministério da Educação Despacho N.º 78/M E/95 DE 8/8. DR. Nº 211, II. Série, 12 –9 –
95.

Ministério da Educação Decreto – Lei N.º 207/96 DE 2/11 DR. N.º 254, I Série – A, 2 –
11 96.

Ministério da Educação Diploma Anexo DR. N.º 254, I Série – A, 2-11-96.