



Mestrado em Relações Interculturais

**UM OLHAR SOBRE O (IN) SUCESSO ESCOLAR  
NA DIVERSIDADE CULTURAL**

**Estudo de caso**

Dissertação de Mestrado

(Orientada pela Professora Doutora Maria Teresa de Noronha)

**Lina Susana Trindade Rodrigues Martins**

**Porto / 2007**

**Lina Susana Trindade Rodrigues Martins**

# **Um Olhar Sobre o (In) Sucesso Escolar Na Diversidade Cultural**

Estudo de caso

Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais  
apresentada à Universidade Aberta sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Teresa de Noronha

**UNIVERSIDADE ABERTA**

**Porto / 2007**

## Resumo

O estudo que apresentamos inscreve-se num estudo de caso, no campo da Educação Intercultural. Tem como principal objectivo investigar se o meio influencia o sucesso escolar dos alunos ciganos, africanos e lusos, a relação entre a cultura escolar e a cultura destes alunos, bem como, as expectativas destes grupos culturais face à escola.

No processo de investigação usou-se a metodologia qualitativa correlacionada com a quantitativa uma vez que esta se enquadra num estudo etnográfico.

Esta pesquisa desenvolveu-se numa escola de 1.º ciclo do distrito do Porto, frequentada por alunos pertencentes ao grupo cultural cigano, africano e luso, predominando actualmente o grupo cultural cigano. Observamos a situação escolar destas crianças, num período de 4 anos (no período de 2002 até 2006); focamo-nos na análise dos questionários distribuídos a uma amostra de docentes e nas entrevistas realizadas com uma amostra de alunos dos vários grupos culturais considerados com insucesso e sucesso escolar.

De um modo geral, verifica-se que os alunos ciganos apresentam elevado absentismo escolar e frequentes problemas de adaptação, o que não se verifica nos alunos lusos e nos alunos africanos. É significativo o número de retenções no 2.º ano de escolaridade e o abandono escolar precoce dos alunos ciganos.

Nesta abordagem mostramos como é fundamental a utilização de metodologias adequadas e de uma formação de professores centrada numa abordagem inter/multicultural.

**Palavras - Chave:** alunos, insucesso, sucesso, inter/multiculturalidade, cultura, escola

## **Abstract**

The study that we present it is enrolled in a case study, in the field of intercultural education. Its main objective is to investigate if the way influences the pertaining to the school success of the pupils gypsies, africans and lusos, the relation between the pupils, as well as, the expectations of these cultural groups face the school.

In the inquiry process it was used a methodology qualitative correlated with quantitative one, since this fits in an ethnographic study.

This research was developed in a primary school of the district of Porto, attended pertaining pupils to the cultural group gypsy, african and luso predominating the cultural group currently gypsy. We observed the school situation of these children, for a period of 4 years (from 2002 until 2006); we focused on the analysis of the given questionnaires to a sample of professors and the interviews with a sample of pupils the some cultural groups considered with failure and pertaining to school success.

Generally, it is noticeable that gypsy pupils present high rates of school absenteeism and frequent problems of adaptation, that isn't noticeable on the african groups and on the luso group. The number of retentions in second year is very significant.

In this approach we show how the use of adequate methodologies and the formation of teachers, centered in a inter/multicultural boarding.

pupils, failure, success, inter/multiculturalidade, culture, school

**Key-Words** – pupils, failure, success, inter/multiculturalidad, culture, school

## **Résumé**

L'étude que nous présentons s'inscrit dans une étude de cas, dans le champ de l'Éducation Interculturelle. Elle a comme principal objectif enquêter si le milieu a une influence sur le succès scolaire des élèves gitans, africains et lusitaniens, la relation entre la culture scolaire et la culture de ces élèves, ainsi que, les attentes de ces groupes culturels face à l'école.

Dans le processus de recherche nous avons utilisé la méthodologie qualitative en corrélation avec la quantitative vu que celle-ci s'encadre dans une étude ethnographique.

Cette recherche s'est développée dans une école de 1.<sup>o</sup> cycle du district de Porto, fréquentée par des d'élèves qui appartiennent au groupe culturel gitan, africain et lusitanien, où prédomine actuellement le groupe culturel gitan. Nous avons observé la situation scolaire de ces enfants, durant une période de 4 ans (dans la période de 2002 jusqu'à 2006) ; nous nous sommes focalisés sur l'analyse des questionnaires distribués à un échantillon de professeurs et sur les entrevues réalisées avec un échantillon d'élèves des différents groupes culturels considérés avec échec e succès scolaire.

D'une manière générale, on a pu constater que les élèves gitans présentent un grand absentéisme scolaire et de fréquents problèmes d'adaptation ce qui ne se vérifie pas dans les élèves lusitaniens et dans les élèves africains. Le nombre de redoublement est significatif en 2. <sup>o</sup> Année de scolarité et l'on peut vérifier avec eux un précoce abandon scolaire.

Nous exposons dans cet abordage l'importance fondamentale d'une utilisation de méthodologies appropriées bien comme une formation des enseignants centrée sur un abordage inter/multi culturel.

**Mots - Clé** : élèves, échec, succès, inter/multi culturalité, culture, école

Ao Henrique, pela dedicação, carinho e apoio;

À minha mãe, por acreditar em mim;

Ao meu pai, pelos momentos felizes;

À minha irmã Alice e cunhado, pela preocupação.

## **Agradecimentos**

Uma investigação é, não só, um trabalho individual, mas também, um trabalho de equipa, que legitima o intercâmbio de um conjunto de pessoas.

A concretização deste trabalho só foi possível devido ao contributo primoroso dessas pessoas, que, de alguma forma colaboraram para a materialização do mesmo.

Desta forma, reservamos este espaço para agradecer a todos aqueles que deram o seu apoio, uns mais presentes que outros, porém, todos se revelaram valiosos para a sua execução.

De uma forma especial agradeço à Professora Doutora Maria Teresa de Noronha, a orientação e o apoio indispensáveis na realização de um trabalho desta natureza. Agradeço a paciência que demonstrou perante a minha inexperiência e os meus anseios.

Agradeço a todos os docentes de mestrado, pelos conhecimentos que me proporcionaram no caminhar desta etapa.

A minha gratidão à Cidália, à Ana, à Gisela, à Armanda e à Patrícia, pelos livros que me facultaram, pelo ânimo prestado e constante motivação, aspectos que foram importantíssimos na realização deste trabalho.

De uma forma muito especial agradeço à Armanda, pelo tempo que abdicou da sua família, dispensando o seu apoio, ajuda, carinho e dedicação.

Quero também expressar o meu agradecimento ao Conselho Executivo da Escola Básica 1, JI São João de Deus que permitiu a realização do presente estudo, e ainda a todos (as) os (as) professores (as) e alunos desta escola pela sua disponibilidade e colaboração por que aceitaram (ao aceitarem) participar neste projecto.

A todos os meus AMIGOS, que sempre me acompanharam e nunca deixaram que eu me sentisse só, pela amizade e ânimo constantes, a eles, o meu muito obrigada.

Como não podia deixar de ser, o meu sincero agradecimento à minha prima Carla, pelo estímulo, que contribuiu para o arranque deste trabalho e pelo apoio constante.

Por fim, agradeço e dedico-o à minha família, por acreditar e por estar sempre presente em tudo o que faço, particularmente ao meu marido pela compreensão evidenciada.

Queridos Professores e amigos bem hajam!

## **Siglas e Abreviaturas**

**DR** – Diário da República;

**EB1** – Escola Básica do 1.º Ciclo;

**EB2, 3** – Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos;

**EURYDICE** – Rede de Informação sobre Educação na União Europeia;

**JI** – Jardim - de - Infância;

**OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico;

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária;

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<b>Índice</b>	
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Résumé .....	v
Dedicatória .....	vi
Agradecimentos .....	vii
Siglas e Abreviaturas .....	ix
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 – O (In) Sucesso Escolar .....</b>	<b>10</b>
1.1. Insucesso escolar / insucesso educativo .....	11
1.2. Etimologia .....	12
1.3. Aproximação conceptual ao insucesso escolar .....	13
1.4. Factores e teorias explicativas do insucesso escolar .....	19
1.4.1. Factores relativos ao aluno e teoria dos “dons” .....	21
1.4.2. Factores relativos à família e teoria do <i>handicap</i> sociocultural .....	24
1.4.3. Factores relativos ao sistema escolar e teoria sócio- institucional .....	28
1.5. Soluções e medidas específicas contra o insucesso escolar .....	32
1.5.1. Escola .....	34
1.5.2. Professor .....	34
1.5.3. Família .....	35
1.5.4. Aluno .....	36
<b>Capítulo 2 – Educação / Escola .....</b>	<b>40</b>
2.1. Educação escolar e cultura (s) .....	41
2.2. Saberes escolares .....	42
2.3. Em torno do conceito de <i>cultura</i> .....	43
2.4. Contacto entre culturas na Escola .....	47

---

2.5. Valorização escolar e cultura de pertença .....	48
2.6. Os alunos ciganos na escola .....	50
2.7. Africanos em Portugal .....	57
2.7.1. Os alunos africanos na escola .....	59
<b>Capítulo 3 – Educação Inter / Multicultural .....</b>	<b>62</b>
3.1. Educação multicultural .....	63
3.2. O desafio português .....	64
3.3. Educação multicultural e intercultural: os paradigmas da actualidade	68
3.4. Educação intercultural: uma nova atitude pedagógica .....	72
<b>Parte II – Estudo Empírico .....</b>	<b>75</b>
<b>Capítulo 4 – Contextualização do Estudo .....</b>	<b>76</b>
4.1. Caracterização do meio .....	77
4.2. Caracterização sociocultural e económica das famílias .....	85
4.3. A Escola Básica 1, JI – São João de Deus: do nascimento à actualidade .....	88
<b>Capítulo 5 – Orientações Metodológicas .....</b>	<b>92</b>
5.1. Estudo de caso .....	93
5.2. Metodologia da investigação .....	94
5.2.1. Fundamentação do método e técnicas adoptadas .....	94
5.2.2. A metodologia qualitativa .....	95
5.2.2.1. As entrevistas .....	96
5.2.3. A metodologia quantitativa .....	97
5.2.3.1. Procedimentos da recolha de dados .....	97
5.2.3.2. Técnicas da recolha de dados .....	97
5.2.3.3. Os questionários .....	98
5.2.3.4. Dados da escola .....	98
5.2.3.5. Descrição da amostra .....	99

---

<b>Capítulo 6 – Apresentação de Resultados: alunos/professores .....</b>	<b>100</b>
6.1. Evolução do número de alunos por ano lectivo e por anos de escolaridade de 2002 a 2006 .....	101
6.2. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2002/2003 .....	102
6.3. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2003/2004 .....	105
6.4. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2004/2005 .....	107
6.5. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2005/2006 .....	110
6.6. Comparação dos alunos entrevistados com insucesso escolar em relação ao grupo cultural .....	113
6.6.1. Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar ...	113
6.6.2. Idade de matrícula no 1.º ano .....	113
6.6.3. Anos de retenção e faltas .....	114
6.7. Opiniões dos alunos (lusos, ciganos e africanos) e dos professores face à retenção .....	117
6.7.1. Opinião dos alunos lusos e dos professores .....	117
6.7.2. Opinião dos alunos ciganos e dos professores .....	118
6.7.3. Opinião dos alunos africanos e dos professores .....	119
6.8. Comparação dos alunos entrevistados com sucesso escolar em relação ao grupo cultural .....	120
6.8.1. Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar ...	120
6.8.2. Idade de matrícula no 1.º ano .....	121
6.8.3. Opinião do professor sobre os alunos de sucesso ao longo do seu percurso escolar .....	122
6.9. Escolaridade e profissão dos pais em relação ao grupo cultural .....	123
6.9.1. Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com	

---

insucesso escolar .....	123
6.9.2. Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com sucesso escolar .....	124
6.10. Comparação entre os alunos que têm computador / Internet em relação ao grupo cultural .....	125
6.10.1. Alunos com insucesso escolar .....	125
6.10.2. Alunos com sucesso escolar .....	125
6.11. Comparação entre o grupo cultural dos alunos e as suas preferências culturais .....	126
6.11.1. Preferências dos alunos do grupo cultural luso .....	126
6.11.2. Preferências dos alunos do grupo cultural cigano .....	126
6.11.3. Preferências dos alunos do grupo cultural africano .....	127
6.12. Comparação entre os alunos com insucesso/sucesso escolar e o grupo cultural quanto à sua auto-avaliação .....	128
6.12.1. Auto-avaliação dos alunos lusos com insucesso/sucesso escolar .....	128
6.12.2. Auto-avaliação dos alunos ciganos com insucesso/sucesso escolar .....	128
6.12.3. Auto-avaliação dos alunos africanos com insucesso/sucesso escolar .....	129
6.13. Comparação entre os alunos com insucesso/sucesso escolar e o grupo cultural quanto ao papel do aluno .....	130
6.13.1. Opinião dos alunos lusos com insucesso/sucesso escolar .....	130
6.13.2. Opinião dos alunos ciganos com insucesso/sucesso escolar .....	131
6.13.3. Opinião dos alunos africanos com insucesso/sucesso escolar .....	132
6.14. Comparação entre os alunos lusos, ciganos e africanos quanto ao papel do professor .....	133

---

6.14.1. Opinião dos alunos lusos .....	133
6.14.2. Opinião dos alunos ciganos .....	133
6.14.3. Opinião dos alunos africanos .....	134
6.15. Comparação entre a área preferida dos alunos e o grupo cultural ...	135
6.15.1. Área preferida dos alunos lusos .....	135
6.15.2. Área preferida dos alunos ciganos .....	135
6.15.3. Área preferida dos alunos ciganos .....	135
6.16. Comparação entre o grupo cultural dos alunos e a auto-avaliação do seu comportamento comparativamente ao insucesso/sucesso escolar .....	137
6.16.1. Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos lusos com insucesso/sucesso escolar .....	137
6.16.2. Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos ciganos com insucesso/sucesso escolar .....	138
6.16.3. Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos africanos com insucesso/sucesso escolar .....	139
6.17. Expectativas futuras dos alunos dentro de cada grupo cultural .....	140
6.17.1. Expectativas dos alunos lusos .....	140
6.17.2. Expectativas dos alunos ciganos .....	140
6.17.3. Expectativas dos alunos africanos .....	140
6.18. Caracterização dos Professores da escola .....	141
6.18.1. Sexo dos professores .....	141
6.18.2. Idade dos professores .....	142
6.18.3. Tempo de serviço dos professores e tempo de serviço na escola .....	143
6.19. Opinião dos Professores .....	144
6.19.1. Definição atribuída pelos professores relativamente ao conceito de insucesso escolar .....	144
6.19.2. Existência ou não de insucesso escolar na escola e opiniões dos professores .....	145
6.19.3. Factores que contribuem para o insucesso escolar destes alunos .....	147



**Índice de imagens**

Imagem 1 – Azulejo com o nome do bairro .....	77
Imagem 2 – Habitação unifamiliar .....	78
Imagem 3 – Blocos de habitação .....	78
Imagem 4 – “Via do Calvário” .....	79
Imagem 5 – Linha de comboio activa .....	80
Imagem 6 – Demolição de um bloco habitacional .....	82
Imagem 7 – Uma das ruas do bairro .....	82
Imagem 8 – Blocos degradados .....	82
Imagem 9 – Paredes degradadas .....	83
Imagem 10 – Exemplo de graffitis .....	83
Imagem 11 – Insultos escritos à polícia .....	83
Imagem 12 – Montes de entulho .....	83
Imagem 13 – Carros degradados .....	83
Imagem 14 – Animais à solta .....	84
Imagem 15 – Capinador .....	84
Imagem 16 – Sucata junto aos blocos .....	84
Imagem 17 – EB1, JI – São João de Deus .....	91

**Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Número total de alunos em 2002/2003 .....	101
Gráfico 2 – Número total de alunos em 2003/2004 .....	101
Gráfico 3 – Número total de alunos em 2004/2005 .....	101
Gráfico 4 – Número total de alunos em 2005/2006 .....	101
Gráfico 5 – Alunos lusos aprovados/retidos no ano lectivo 2002/2003 .....	103
Gráfico 6 – Alunos ciganos aprovados/retidos no ano lectivo 2002/2003 ..	103
Gráfico 7 – Alunos africanos aprovados/retidos no ano lectivo 2002/2003	103
Gráfico 8 – Alunos lusos aprovados/retidos no ano lectivo 2003/2004 .....	105
Gráfico 9 – Alunos ciganos aprovados/retidos no ano lectivo 2003/2004 ..	105

Gráfico 10 – Alunos africanos aprovados /retidos no ano lectivo 2003/2004 .....	106
Gráfico 11 – Alunos lusos aprovados/retidos no ano lectivo 2004/2005 ...	107
Gráfico 12 – Alunos ciganos aprovados/retidos no ano lectivo 2004/2005	108
Gráfico 13 – Alunos africanos aprovados/retidos no ano lectivo 2004/2005 .....	108
Gráfico 14 – Alunos lusos aprovados/retidos no ano lectivo 2005/2006 ...	110
Gráfico 15 – Alunos ciganos aprovados/retidos no ano lectivo 2005/2006	110
Gráfico 16 – Alunos africanos aprovados/retidos no ano lectivo 2005/2006 .....	111
Gráfico 17 – Sexo dos professores da escola .....	141
Gráfico 18 – Idade dos professores da escola .....	142
Gráfico 19 – Tempo de serviço dos professores e tempo de serviço na escola .....	143
<b>Índice de tabelas</b>	
Tabela 1 – Número total de alunos por ano lectivo e por ano de escolaridade .....	101
Tabela 2 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2002/2003 ...	102
Tabela 3 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2003/2004 ...	105
Tabela 4 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2004/2005 ...	107
Tabela 5 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2005/2006 ...	110
Tabela 6 – Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar dos alunos com insucesso .....	113
Tabela 7 – Idade de matrícula no 1.º ano dos alunos com insucesso .....	113
Tabela 8 – N.º de anos de retenção e respectivas faltas dos alunos com insucesso .....	114
Tabela 9 – Opinião dos professores/alunos lusos relativamente às retenções .....	117
Tabela 10 – Opinião dos professores/alunos ciganos relativamente às retenções .....	118

Tabela 11 – Opinião dos professores/alunos africanos relativamente às retenções .....	119
Tabela 12 – Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar dos alunos com sucesso escolar .....	120
Tabela 13 – Idade de matrícula no 1.º ano dos alunos com sucesso .....	121
Tabela 14 – Aspectos referenciados pelo professor ao longo do percurso escolar dos alunos com sucesso .....	122
Tabela 15 – Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com insucesso escolar .....	123
Tabela 16 – Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com sucesso escolar .....	124
Tabela 17 – Alunos que têm computador e Internet .....	125
Tabela 18 – Alunos que têm computador e Internet .....	125
Tabela 19 – Preferências do grupo cultural luso .....	126
Tabela 20 – Preferências do grupo cultural cigano .....	126
Tabela 21 – Preferências do grupo cultural africano .....	127
Tabela 22 – Auto-avaliação dos alunos lusos .....	128
Tabela 23 – Auto-avaliação dos alunos ciganos .....	128
Tabela 24 – Auto-avaliação dos alunos africanos .....	129
Tabela 25 – Opinião dos alunos lusos quanto ao papel do aluno .....	130
Tabela 26 – Opinião dos alunos ciganos quanto ao papel do aluno .....	131
Tabela 27 – Opinião dos alunos africanos quanto ao papel do aluno .....	132
Tabela 28 – Opinião dos alunos lusos quanto ao papel do professor .....	133
Tabela 29 – Opinião dos alunos ciganos quanto ao papel do professor ...	133
Tabela 30 – Opinião dos alunos africanos quanto ao papel do professor .	134
Tabela 31 – Área preferida dos alunos lusos .....	135
Tabela 32 – Área preferida dos alunos ciganos .....	135
Tabela 33 – Área preferida dos alunos africanos .....	135
Tabela 34 – Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos lusos .....	137
Tabela 35 – Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos ciganos .....	138

---

Tabela 36 – Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos africanos .....	139
Tabela 37 – Expectativas dos alunos lusos .....	140
Tabela 38 – Expectativas dos alunos ciganos .....	140
Tabela 39 – Expectativas dos alunos africanos .....	140
Tabela 40 – Sexo dos professores .....	141
Tabela 41 – Idade dos professores .....	142
Tabela 42 – Tempo de serviço dos professores .....	143
Tabela 43 – Definição de insucesso escolar para os professores .....	144
Tabela 44 – Opinião dos professores sobre a existência ou não de insucesso escolar .....	145
Tabela 45 – Opinião dos professores sobre os factores que contribuem para o insucesso escolar .....	147
Tabela 46 – Opinião dos professores sobre a relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar .....	149
Tabela 47 – Opinião dos professores relativamente ao grupo cultural com maior índice de insucesso .....	151
Tabela 48 – Estratégias apontadas pelos professores para os alunos atingirem o sucesso .....	153

## Introdução

Portugal caracteriza-se, cada vez mais, pela sua diversidade cultural. O sucessivo aparecimento de inúmeros grupos minoritários, resultantes da constante mudança das sociedades, tem confrontado, cada vez mais, os Homens com a necessidade eminente de os integrar. Neste sentido, não só a sociedade sofre mudanças, também a Educação, passando a escola a ter novamente um papel muito importante, mas desta vez relacionado com a integração das minorias.

Desta forma, é necessário que esta pluralidade de culturas seja reconhecida pelas escolas, uma vez que cada autor do sistema escolar, cada professor, se encontra diariamente com esta realidade, sem ter muitas vezes consciência disso. Não devemos esquecer que os professores, como pessoas particularmente implicadas no processo pedagógico, possuem evidentemente as suas próprias opiniões sobre como gerir este tema. Estes não podem descurar que essa diversidade se pode expressar através de diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras e que a diferença é, assim, um dos principais factores a ter em conta na acção da escola e dos professores.

Por conseguinte, é de extrema importância o envolvimento do professor no sentido do conhecimento das culturas em presença, uma vez que partilhámos da opinião de Guerra, quando refere "(...) como falar do desenvolvimento de competências próprias, de promover a interacção na sala de aula se desconhecemos as competências das crianças das diferentes etnias e culturas, a forma como se relacionam entre si na rua? Como envolver os pais na escola se desconhecemos a imagem e o investimento que estes estão dispostos a fazer na escola e na educação dos filhos?" (cf. 1996: 85).

Assim, esta sociedade cada vez mais multicultural, onde as escolas estão igualmente a ter uma população de jovens de diferentes origens culturais e, até mesmo linguísticas, reconhece a enorme importância que esta tem, no sentido

de construir um sistema que respeite essa multiculturalidade e que faz parte da população escolar. Falamos da necessidade de implementar uma Educação Inter e Multicultural, que respeite a diferença dos seus alunos e os prepare para a vida em sociedade.

O estabelecimento de Ensino Básico no qual se centra este estudo denomina-se Escola básica 1, JI – São João de Deus e localiza-se na freguesia de Campanhã. Esta é uma das 16 escolas da zona do Porto que se encontra abrangida pelo projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), que tem como objectivo: combater o insucesso escolar, a indisciplina, a insegurança, o abandono escolar, entre outros problemas.

O projecto desenvolvido na escola, intitulado *Missão Conjunta em Areosa*, identificou o elevado insucesso escolar, a indisciplina e os elevados índices de absentismo/abandono escolares como sendo os principais problemas com que a escola se depara.

Uma vez que, o absentismo/abandono escolares e a indisciplina são factores que podem contribuir para o insucesso escolar e estando a escola inserida num meio constituído por diferentes grupos culturais: lusos, ciganos e africanos, e desta forma, implicada na missão de proporcionar sucesso escolar a todos os discentes das várias culturas nela presentes, achamos pertinente debruçarmo-nos sobre o tema (in) sucesso escolar, de forma a percebermos quais são os factores, que nesta escola, influenciam esse (in) sucesso escolar.

Esta constatação conduziu-nos ao levantamento das seguintes interrogações:

Poderão os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de diferentes grupos culturais, obter sucesso escolar, num meio socialmente desfavorecido?

Será que o ambiente familiar e as condições socioeconómicas das famílias interferem no sucesso escolar das crianças?

Será que a implementação de uma educação inter/multicultural contribui para diminuir o insucesso escolar dos alunos pertencentes a grupos culturais minoritários?

Será que o insucesso escolar depende, fundamentalmente, do desajustamento entre as matérias leccionadas e os interesses dos alunos?

O absentismo escolar dos alunos ciganos está relacionado com o sentimento de que o diploma escolar não lhes garante uma inserção qualificada futura no mercado de trabalho?

Os objectivos principais que pretendemos atingir com esta investigação são:

Confirmar ou infirmar a ideia de que o sucesso escolar dos alunos pertencentes a grupos minoritários está dependente do meio em que estão inseridos.

Confirmar ou refutar a ideia de que as condições socioeconómicas das famílias interferem no sucesso escolar dos alunos.

Fomentar a relação entre a educação inter/multicultural, a postura profissional dos docentes e a cultura dos grupos minoritários.

Confirmar ou infirmar a ideia de que o insucesso escolar está correlacionado com o desajustamento entre as matérias leccionadas e os interesses dos alunos.

Confirmar ou refutar a ideia de que o absentismo escolar dos alunos ciganos está dependente das expectativas que têm da escola para a sua vida futura.

Na Escola Básica 1, JI São João de Deus, palavras como: dificuldades de aprendizagem, indisciplina, violência, absentismo, diversidade cultural, insucesso escolar, e conseqüentemente insucesso na integração/inclusão por parte da comunidade escolar cigana, despoletaram ainda que inicialmente de uma forma forçada, uma nova postura reflexiva na busca de soluções e conduziram-nos a um novo papel, o de professor/investigador. Na tentativa de fazer face a este conjunto de dificuldades comuns, foram incontáveis as

conversas desenroladas com as colegas de 1.º ciclo e pré-escolar, nas quais, dúvidas, anseios e experiências, relativamente às várias culturas presentes, foram debatidas e interrelacionadas.

O nascimento deste projecto esteve, portanto, muito relacionado com a troca de experiências, vividas e sentidas ao longo de cinco anos, tempo de docência exercido nesta escola, antes de iniciar esta investigação. Durante estes anos, tivemos a nosso cargo turmas constituídas, por alunos de diferentes grupos culturais e muitos deles com 12, 13 e 14 anos, com níveis de conhecimentos muito inferiores à sua idade. Foi frequente a utilização de estratégias de motivação para que os alunos frequentassem a escola, a pesquisa para adaptar metodologias e estratégias de ensino, as diligências implementadas rumo a uma aproximação escola/família. No entanto sentimos que muito ainda há para fazer.

Existem, ainda, muitas crianças, com enormes dificuldades de integração/adaptação escolares, um número excessivo de crianças sem expectativas positivas face à escola e inúmeros adolescentes que abandonam sem ter terminado o 4.º ano de escolaridade.

Desta forma, pretendemos estudar, se é possível crianças pertencentes a grupos culturais diferentes e meios sociais desfavorecidos terem sucesso escolar, se as condições socioeconómicas e o desajustamento entre as matérias e os interesses dos alunos são factores preponderantes para o insucesso dos alunos dentro de cada grupo cultural, se a implementação de um currículo inter/multicultural contribui para diminuir o insucesso dos alunos pertencentes a diferentes grupos e se o absentismo escolar dos alunos ciganos está relacionado com as fracas expectativas que depositam na escola face ao seu futuro profissional. Para tal, analisamos uma amostra de 18 alunos de uma escola de 1º ciclo, do distrito do Porto (EB1, JI – S. João de Deus), pertencentes a três grupos culturais (lusos, ciganos e africanos), aplicamos questionários a 9 professores e entrevistamos todos os alunos da amostra. Analisamos ainda os resultados escolares dos alunos dos três grupos culturais, ao longo de 4 anos (no período de 2002 até 2006).

## **A metodologia de investigação**

### **Pesquisa bibliográfica**

Este trabalho é estruturado como um funil, difundindo o conhecimento, do mais geral (o teórico) para o mais preciso (o caso específico, estudo de caso). É estruturada nestes moldes, no entanto tal, não representa o andamento nem da investigação nem o nosso pensamento quando a realizamos. Pelo contrário, procuramos implementar uma ligação constante entre os conceitos teóricos, os dados concretos, os instrumentos analíticos...

Os nossos conhecimentos sobre as características das culturas: cigana e africana eram limitados, pelo que fomos conduzidos a efectuar pesquisas bibliográficas.

Em primeiro lugar, documentamo-nos sobre a cultura cigana e africana em geral, a fim de aprofundar conhecimentos. Deslocamo-nos a várias bibliotecas das universidades portuguesas e realizamos inúmeras pesquisas sobre a relação que os lusos, ciganos e africanos estabelecem com a escola. Procuramos com esta pesquisa, inteirarmo-nos com mais profundidade, sobre a forma como os vários grupos culturais se relacionam com a escola. Procuramos em revistas e artigos de jornal, temas que retratavam as dificuldades sentidas por alunos pertencentes a grupos culturais minoritários.

### **A metodologia**

Foram utilizadas várias técnicas para atingir o propósito metodológico de fundo, ou seja a construção do objecto de estudo. Apesar de uma tentativa de proceder por ordem lógica do mais geral e conceptual para o mais concreto e directo, as etapas metodológicas não foram tão rígidas uma vez que achamos pertinente a ligação entre o concreto e o conceptual. A primeira parte, baseia-se na constituição de instrumentos conceptuais e analíticos, que servem para delimitar o objecto de estudo, no seu dinamismo actual, assim como na sua dimensão histórica, ou processos de construção através do tempo. Alguns

destes instrumentos foram extraídos directamente de investigadores, em especial: Bourdieu, Passeron e Benavente.

Nesta investigação, foi utilizada a técnica da observação participante e a pesquisa documental. Foram ainda realizadas entrevistas e questionários.

### **Os limites da investigação**

Os limites desta investigação são inerentes às escolhas que operamos ao longo da nossa pesquisa, e é necessário esclarecê-los aqui. Em primeiro lugar, há o facto de a pesquisa se basear num estudo de caso, de uma pequena amostra de alunos, de vários grupos culturais existentes na comunidade. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a aposta é feita em função da maior qualidade e profundidade de compreensão, em detrimento de uma larga base de dados e de análise. São no entanto, utilizadas generalizações sempre que estas se justificam.

Parece-nos com efeito, ser necessário usar prudência quanto às generalizações. Por exemplo, no que diz respeito aos ciganos, no que tem a ver com os seus modos concretos de articulação com as sociedades nas quais vivem. Não devemos falar, cremos, de "tradições ciganas" ou práticas culturais ciganas como sendo iguais de um grupo cigano para outro. Constatamos, que a literatura procedente de uma corrente em estudos ciganos, nos encaminha para observações que pelo menos corroboram que este estudo se deve centrar ao nível da estratégia de articulação dos grupos ciganos com as suas sociedades dominantes. Por conseguinte, a este nível, cremos que a generalização é fundada.

Este trabalho divide-se em seis capítulos e estrutura-se do seguinte modo:

No capítulo 1 apresentamos o início do quadro teórico que fundamenta esta investigação, a qual estipula duas partes. Neste capítulo fazemos uma abordagem ao insucesso escolar e insucesso educativa, aproximamo-nos da definição conceptual de insucesso escolar, abordamos os factores e as teorias explicativas do insucesso escolar. Terminamos este capítulo com a

apresentação de algumas soluções e medidas específicas no combate ao insucesso escolar.

No capítulo 2 fazemos referência à instituição escolar, a várias culturas e à relação que se estabelece ou que se deverá estabelecer entre elas. Abordamos a noção de saberes escolares e fazemos uma aproximação ao conceito de cultura. Seguidamente abordamos a relação entre as várias culturas na escola e a forma como o currículo poderá beneficiar esta articulação, falamos sobre a forma como a escola deve respeitar a cultura de pertença dos vários grupos culturais para que aumentem as expectativas dos seus representantes e por conseguinte melhorem os seus resultados académicos. Continuamos referenciando a postura dos alunos ciganos e por conseguinte da sua cultura na escola, abordamos as condições de chegada dos africanos ao nosso país e terminamos com a referência à forma como estes alunos se encontram na escola.

No capítulo 3 abordamos o fenómeno da educação intercultural e fazemos uma aproximação ao caso português. Continuamos, fazendo uma abordagem à educação multicultural e intercultural e aos seus modelos. Terminamos referenciando a educação intercultural como uma nova atitude pedagógica.

No capítulo 4 inicia-se o estudo empírico da nossa investigação. Aqui fazemos referência ao local social e contexto institucional onde decorreu a investigação. Debruçamo-nos sobre a escola do bairro e caracterizamos socioeconomicamente as famílias que dele fazem parte.

No capítulo 5 justificamos as opções metodológicas escolhidas, reconhecemos os intervenientes do processo de investigação. Descrevemos os procedimentos desenvolvidos, expomos as técnicas de recolha dos dados e a forma como se concretizou a análise dos mesmos.

No capítulo 6 analisamos detalhadamente, por blocos, os resultados da amostra, tentamos pronunciarmo-nos de uma forma concisa sobre o produto analisado não esquecendo, o cruzamento de dados entre os vários intervenientes na pesquisa, e sugerimos possíveis soluções.

Por fim, elaboramos uma síntese dos principais resultados da investigação e enunciamos possíveis formas para colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos para atingir o sucesso. Referimos possíveis soluções para melhor relacionamento entre a cultura de origem dos alunos e a cultura escolar. Focamos as vantagens da implementação de uma educação inter/multicultural para o sucesso de todos os alunos que frequentam a instituição escolar.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

## **Capítulo 1 – O (In) Sucesso Escolar**

### **1.1. Insucesso escolar / insucesso educativo**

Há umas décadas, o insucesso escolar era reduzido, ou nem se ouvia mesmo falar de tal problema, pois, como o ensino não era obrigatório, “era escassa a quantidade de crianças e jovens estudantes” (cf. Martí e Guerra (dir.), 1997:72), inerente a esta situação é “natural que houvesse reduzido insucesso escolar, uma vez que existia já à entrada um filtro muito claro” (cf. Ibidem, 1997:72).

Com a escola de massas intensificou-se o fenómeno do insucesso escolar. De início perspectivava-se como um problema isolado, no caso de um aluno que não conseguia transitar de ano, passando a ser visto como um fenómeno social onde estão implicados não só os alunos, mas também os outros intervenientes no sistema educativo. Desta forma, embora a escola contemporânea se afirme de igual para todos, esta apresenta-se ainda, como uma dificuldade para muitos alunos. O seu desempenho escolar muitas vezes não é o pretendido pelos pais, pelos docentes e como é natural, por eles próprios. Quando tal acontece utiliza-se com frequência, a expressão insucesso escolar.

Não podemos esquecer que quando um aluno chega à escola traz inerente uma família, tem uma origem social, um nível socioeconómico e cultural demarcados, o que constitui uma desigualdade logo à entrada da escola. Muitas vezes, o desejo de igualdade de oportunidades é uma utopia.

Assim, impõem-se grandes desafios à instituição escolar, para que os seus alunos possam ser futuros cidadãos interventivos na sociedade, podendo estes ser encarados em duas vertentes: em primeiro lugar, a actualização e a especialização dos saberes, ou seja, “requer-se, através dos conteúdos programáticos e da sua actualização regular, que o conhecimento científico produzido chegue aos alunos também pela escola” (cf. Morgado, 1999:9); em segundo lugar, é requerida uma formação global e pessoal do indivíduo, isto é, “torna-se necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da acção educativa, de forma a evitar que a educação seja «simplesmente» transmitir conhecimentos

mas, fundamentalmente, a construção de um projecto viável para chegar ao futuro” (cf. *Ibidem*:9).

Contudo, ao falarmos de insucesso não devemos desprezar a correlação entre insucesso escolar e insucesso educativo, uma vez que, para além de ensinar conhecimentos, a escola deve assumir o papel de educar. Pires, Fernandes e Formosinho (cf. 1991:187-188) atribuem à educação as finalidades de “instruir, estimular e socializar os educandos”, ou seja, “visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” (cf. *Ibidem*:188). Desta forma, pode dizer-se que se alguma destas dimensões não for atingida há insucesso na educação escolar.

O insucesso educativo, toma deste modo, uma dimensão abrangente, extravasando largamente o âmbito do insucesso escolar, em que o presente trabalho se centra. Naturalmente não se pretende descurar a importância fulcral que a escola desempenha no desenvolvimento das outras dimensões. Para realçar esta ideia, Pires, Fernandes e Formosinho (cf. *Ibidem*:188) dizem “que na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação onde a dimensão personalista... a dimensão socializadora... são claramente subalternizadas. Frequentemente, acontece que estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo”.

## **1.2. Etimologia**

O étimo da palavra insucesso, no Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa (cf. Fontinha, s.d.), deriva do latim *Insucessu(m)* e significa: “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava”, enquanto que o mesmo termo no Dicionário de Língua Portuguesa (cf. Costa e Melo, 2004:948), tem por sinónimos “mau resultado, mau êxito, fracasso, desastre”.

Ao analisarmos etimologicamente o termo sucesso que deriva do latim *sucessu(m)* no Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa verificamos que este assume, entre outras, as seguintes acepções: “o bom êxito, conclusão” (cf. Fontinha, s./d.). Se confrontarmos a pesquisa do mesmo termo no Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa encontramos, entre outros, significados: “resultado, triunfo” (cf. Machado, 1977).

Debruçando-nos sobre os termos sucesso e seu inverso (in) sucesso de etimologia unívoca, teremos que destacar que os dois termos apresentam significados opostos. Assim, em sentido estrito como “bom/mau êxito”, e se bifurcar-mos estas expressões, verificamos que elas se referem implicitamente a atributos pessoais positivos ou negativos.

Benavente (1990) reuniu em vários estudos alguns termos para designar insucesso escolar. Entre eles encontram-se nomeadamente: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação... podendo ainda adicionar-se expressões usuais como: mau aproveitamento, mau rendimento, mau comportamento escolar. Assim, conclui que “o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador...); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do) e de natureza médica (sintoma de... prevenir, eliminar, detectar)” (cf. Benavente, 1990:15-16). Neste estudo a autora adverte-nos para a abrangência do problema insucesso escolar que abarcando termos de natureza moral, militar e médica é apenas oficialmente avaliado pelos critérios pedagógicos “objectivos” – os resultados escolares.

### **1.3. Aproximação conceptual ao insucesso escolar**

O conceito insucesso escolar continua a ser alvo de discussão por todos os agentes do sistema educativo, uma vez que continua a inquietar uma grande parte da nossa sociedade, sendo tema de interesse para investigadores,

sociólogos e pedagogos, quer pela taxa de repetência, quer pelo abandono que ainda se verifica nas nossas escolas.

Ao observarmos os dados sobre o insucesso escolar Português advindos da Eurydice (1995) constatamos que não é utilizado apenas um indicador de insucesso escolar, mas vários: os exames, as retenções, o abandono e absentismo escolares. Neste sentido, é pertinente questionarmo-nos afinal o que é o insucesso escolar?

A polissemia semântica do termo é congruente com o quadro de referências conceptuais, com as expectativas e com o grau de envolvimento de quem aborda o insucesso escolar.

No entender de Roazzi e Almeida (1988), para os professores o insucesso escolar é devido à falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e público em geral, a responsabilidade do insucesso escolar recai nos professores apontando concretamente as faltas, a desmotivação, a formação insuficiente dos professores.

Na sociedade actual, parece-nos difícil encontrar uma definição que reúna unidireccionalidade consensual. Do ponto de vista metodológico deveremos então compreender, situar e descrever o conceito de insucesso escolar estruturando-o como um *puzzle científico* (termo usado por Thomas Kuhn, 1962/1975) onde se agregam um conjunto de modelos e disciplinas que o explicam. Cada análise disciplinar representa ou contribui para um ângulo de visão do conceito do termo insucesso escolar. A contribuição depende dos modelos de referência de quem o analisa e da perspectiva que dele tem.

Esta análise sobre o conceito ocorre quando algo falha no sistema, quer dizer, quando fracassa alguma acção educativa que não foi orientada correctamente. Devemos salientar que este conceito é extremamente complexo, já que, dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhe é atribuído é diverso.

Assim, o insucesso escolar é um problema global que preocupa pais, professores e alunos (cf. Benavente, 1990).

“Quando se aponta mais de 40% de repetência no fim da 1.<sup>a</sup> fase do ensino primário, torna-se evidente que não se trata de um caso ou outro explicável em termos individuais mas sim de uma questão social e institucional relativa a um grande número de alunos” (cf. Idem, 1988:23).

Caracteriza-se desta forma, pelo baixo rendimento escolar dos alunos, que por razões de vária ordem, não puderam alcançar resultados satisfatórios, não atingiram os objectivos desejados no decorrer ou no final de um determinado período escolar e, por conseguinte, reprovam.

Pires, Fernandes e Formosinho (cf. 1991:187) referem que o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”.

Também Fernandes, citada na *Enciclopédia Luso Brasileira* (cf. 1980:162), designa insucesso escolar como “a não obtenção ou não realização de objectivos predeterminados pela organização escolar ou pela instrução em si”. Acrescenta, também que “o termo insucesso é um conceito que exige, *à priori*, um outro comparativo: mau resultado em relação aos objectivos escolares, falta de êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação dos conhecimentos” (cf. Ibidem:162).

Segundo García Pérez (2001) “el fracaso escolar es una condición socio-personal que puede quedar definida de manera operativa como la incapacidad de un individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un Sistema o Centro Escolar, para un determinado nivel curricular”.  
(<http://www.tda-h.com/Fracaso%20Escolar%20y%20TDAH.html>)

A definição ditada pelo Ministério da Educação (cf. 1995:47) à Unidade Europeia da rede Eurydice anuncia que, “em Portugal, entende-se o insucesso

escolar como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos”.

Centrando-se na instância escola, Iturra (cf. 1990:104) frisa que o “insucesso escolar é um fenómeno de falhanço na escola” e define-o como “a dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já têm um conhecimento cultural do real”. Em consonância, contrapõe que o caminho para o sucesso consiste em “domesticar uma mente na verdade histórica, cultural e conjuntural. (...) A escola precisa de pôr as crianças no caminho da interrogação” (cf. Ibidem:129).

Não podemos tomar o insucesso como uma realidade evidente para a qual basta procurar “causas” e “soluções”. Devemos reflectir sobre este fenómeno, não o generalizando, uma vez que este poderá envolver realidades diversas e ser condicionado por contextos históricos específicos. Certamente que condutas e percursos escolares que se desviam da norma institucional sempre existiram. Já em finais do século XIX existiam alunos desobedientes ou escolarmente medíocres. Referiam-se a estes alunos como se a sua incapacidade para satisfazer as exigências disciplinares e/ou intelectuais da escola fossem atribuídas exclusivamente à sua constituição individual, ao seu carácter. As causas deste mau desempenho eram colocadas fora da competência da escola (cf. Isambert-Jamati in Humbert, 1992:44).

O insucesso escolar converte-se num problema social quando um determinado nível de qualificações, necessário para participar na vida social e, em particular, na vida profissional, não é atingido no período de tempo estabelecido. Segundo Isambert-Jamati (cf. Hassenforder, 1990:59-60), “o aluno que estagna é o que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e os novos “know-how” que a instituição, em conformidade com os programas, previa que adquirisse.” É a Escola que define o que é sucesso ou insucesso.

De acordo com Perrenoud (cf. Humbert, 1992:86), é o sistema escolar, que segundo os seus próprios critérios e procedimentos de avaliação, constrói as representações de sucesso e de insucesso escolar. Assim a análise dos termos sucesso/insucesso reflectem as normas de excelência centradas num

currículo em que o conteúdo e a forma influenciam de forma directa a natureza e a dimensão das desigualdades.

O sucesso e o insucesso são representações construídas pela instituição escola, centrados em procedimentos mais ou menos codificados, subentendidos por normas de excelência e por níveis de exigência institucionalmente definidos.

A determinação do currículo e das normas de excelência definem-se pelo poder central, sendo transmitidas na formação de professores e nas práticas lectivas. Porém, à instituição escolar e aos professores é dada alguma autonomia na interpretação e no cumprimento de um currículo formal, o que faz com que a escola possa determinar o nível de exigência relativamente ao aproveitamento do aluno. São os professores que organizam o trabalho escolar, escolhem as actividades e os conteúdos, dão uma forma concreta aos currículos e às normas de excelência. Desta forma, explicar a construção do insucesso escolar é também analisar a influência de todas estas escolhas institucionais e sociais, políticas e pedagógicas.

De acordo com Perrenoud (cf. Humbert, 1992:96-97), a escola não é considerada uma simples instância de avaliação, ela, antes de avaliar pretende ensinar, julgando, assim, os efeitos do seu próprio trabalho de inculcação. Os discentes são avaliados sobre assuntos que tiveram a oportunidade de assimilar previamente. Explicar o sucesso ou o insucesso escolar é inevitavelmente explicar o insucesso do ensino.

Do exposto anteriormente, podemos inferir que o conceito de insucesso escolar pode ser considerado relativo, visto variar em função do sistema educativo implementado. Com efeito, conforme a tradição educativa, as exigências curriculares, as modalidades de avaliação e de orientação, assim irá variar o sucesso/insucesso escolar.

Poderemos questionarmo-nos ainda se haverá discrepância entre o desenvolvimento integral de uma criança e as exigências do sistema educativo

propostas para a sua fase etária. Neste âmbito, Le Gall refere que “uma grande percentagem de insucesso escolar se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares” (cf. 1978:15). O mesmo autor salienta que nas escolas do ensino básico, colégios particulares ou outras instituições de ensino confrontamo-nos com uma enorme diversidade de personalidades infantis, e quando as escolas e as suas exigências não se sabem adaptar a essas personalidades e condicionamentos psicológicos que algumas crianças têm, tal pode levar ao insucesso escolar. Também para Le Gall, a adaptação da criança à escola deveria ser feita juntamente com o professor, a escola, o aluno e a família, indo cada um ao encontro dos outros, para que deste modo fossem ultrapassadas todas as dificuldades e possíveis falhas.

O insucesso escolar pode ainda atribuir-se à instrução escolar, no que concerne à incapacidade que o sistema educativo, muitas vezes apresenta, em dar resposta a um vasto número de problemas com que cada aluno se debate, podendo conduzir ao fracasso e, até mesmo, ao abandono escolar precoce. Para marcar esta posição, Iturra, afirma que “o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo seu trabalho escolar para poderem continuar os seus estudos” (cf. 1990:15).

O mesmo autor, relativamente a opiniões de professores que com ele conversaram, refere a existência de duas razões pelas quais este fenómeno acontece. Uma delas é que os discentes não estão interessados em aprender e os seus pais têm sobre eles expectativas que vão além das capacidades dos alunos. A outra razão afirma que o insucesso escolar dos alunos se deve à não existência de meios para ensinar e à inexistência de orientação pedagógica adequada. Iturra resume estas duas razões com a seguinte afirmação: “ou os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar” (cf. *Ibidem*:15).

Rangel (1994) atribui ao insucesso escolar “o significado de falência de um projecto, assim como a posição difícil em que somos colocados pelos

adversários. No campo educacional, significa o insucesso num exame, bem como o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas” (cf. Rangel, 1994:20).

Procuramos encontrar uma definição exacta e objectiva para insucesso escolar, mas tal é falacioso, já que, de acordo com Pires (cf. 1987:11) “não existe esta definição porque não pode existir!”. O autor argumenta “que não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocarmos...”, do contexto em que nos situarmos.

#### **1.4. Factores e teorias explicativas do insucesso escolar**

Da análise das diversas definições de insucesso, os autores abordados apontam para uma série de condições que ao subsistirem confluem para o insucesso escolar. Para uns, reconhecem que o insucesso está intimamente relacionado com o aluno, quando referem que o insucesso escolar depende do nível de inteligência do aluno para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade ou depende do interesse manifestado pelos alunos em aprender e das aspirações dos alunos.

Outros autores remetem-nos para a ideia de que o insucesso se envolve mais com a instituição escolar, com o tipo de instrução e de agentes instrutivos que lá trabalham, quando suportam a ideia de que são as exigências curriculares, as modalidades de avaliação e de orientação que condicionam o sucesso, quando consideram que a carência de meios para ensinar e a ausência de uma orientação pedagógica adequada é responsável pelo insucesso escolar, ou quando ainda, afirmam que as escolas e as suas exigências não sabem ajustar-se a diferentes personalidades e condicionamentos psicológicos que algumas crianças apresentam.

Há também quem refira, que a raiz do insucesso escolar se encontra na família do aluno. Pode acontecer que as elevadas expectativas do grupo parental excedam as capacidades dos alunos, levando-os, à desmotivação, ao fracasso

ou opostamente, o desinteresse, a falta de apoio da família com um nível cultural muito baixo, se traduzam no mesmo insucesso.

De acordo com estudos realizados por vários autores, entre eles Iturra (1990), Lurçat (1978) e Pires, Fernandes e Formosinho (1991), as causas do insucesso escolar são múltiplas e por vezes contraditórias, mas quase todas se relacionam com factores ligados ao próprio aluno, ao nível socioeconómico e cultural da sua família, à escola enquanto instituição e aos elementos que nela trabalham, designadamente o professor.

A sociedade é confrontada diariamente com várias notícias reveladoras do estado em que se encontra o Sistema de Ensino, quer através dos resultados dos exames nacionais, quer através do lugar ocupado por Portugal nos rankings a nível europeu. Temos como principais indicadores de insucesso e que o Ministério da Educação (1995) categoriza como indicadores internos: a repetência, os resultados dos exames, a distribuição dos alunos por múltiplas vias de ensino, o atraso escolar, o absentismo, o abandono e o sentimento pessoal. Surgem ainda, entendidos como indicadores externos e que, de igual modo, contribuem para analisar a eficácia do sistema educativo, a distribuição dos alunos pelos cursos pós-escolaridade obrigatória (cursos de formação profissional), as dificuldades de inserção na vida activa, o desemprego dos jovens, o analfabetismo e, por fim, a delinquência e o abuso de drogas.

Face ao leque diversificado de factores responsáveis pelo fraco desempenho escolar, torna-se difícil suprimir este problema preocupante, que é na maior parte das vezes socialmente inaceitável, quer numa perspectiva individual quer colectiva.

Sinais como o abandono escolar antes de finalizarem o ensino básico; as reprovações sucessivas que originam uma discrepância entre o nível escolar do aluno e a sua idade cronológica e ainda a preferência dos alunos por tipos de ensino menos exigentes, que os encaminham para aprendizagens profissionais imediatas, distanciando-os simultaneamente do ingresso no

ensino superior, põe em causa a vida escolar dos alunos e pode eventualmente alterar, até mesmo prejudicar, o desenvolvimento integral do aluno.

O insucesso escolar exige à sociedade, já há alguns anos a esta parte, um estudo exaustivo que por seu lado, possibilite o aparecimento diferentes teorias, das quais emergirão diferentes visões sobre o insucesso. Cada uma destas teorias realça factores diferentes que se consideraram ser justificativos do insucesso.

#### **1.4.1. Factores relativos ao aluno e teoria dos “dons”**

A partir da 2ª Guerra Mundial e até ao final da década de sessenta, a responsabilidade do insucesso escolar esteve imputada ao aluno. Nesta abordagem do insucesso terá prevalecido a *teoria dos “dons” ou dos “dotes” individuais*, tida como teoria explicativa das causas deste insucesso (cf. Benavente, 1990). A teoria em causa explicava o rendimento escolar por “dons” pessoais e naturais do próprio aluno, ou seja, era a inteligência de cada um que ditava o sucesso na escola. (cf. Cortesão e Torres, 1990)

Cada discente apresentava um conjunto de “aptidões”, inatas e naturais destes, que influenciavam ritmo da sua aprendizagem. Um baixo nível intelectual expresso no Q.I. (Coeficiente de Inteligência) influenciava negativamente o seu aproveitamento escolar. Como refere Benavente (1989), citada por Ministério da Educação (cf. 1995:7), “o sucesso/insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais”.

Considerando-se que a “teoria dos dons” assenta na origem animal e no carácter fisiológico da actividade psíquica, argumenta-se então que a inteligência da criança é hereditária e que os factores genéticos têm uma importância fundamental para se compreender as diferenças entre classes sociais. O fracasso escolar das crianças é atribuído aos seus genes e não ao contexto, conteúdo e metodologia pedagógica. Atribui-se assim, à natureza do

indivíduo, a responsabilidade pelas desigualdades intelectuais e considerou-se que as mesmas eram determinadas pela hereditariedade. (cf. Benavente e Correia, 1980)

Também Le Gall (1978) suporta a ideia de que a origem do insucesso escolar do aluno está no seu “quociente intelectual”. Nesta mesma linha de pensamento, Pires, Fernandes e Formosinho (cf. 1991:189) acrescentam ainda que a “inexistência de aptidões do aluno”, podem ser de origem “psicossomática (alunos deficientes) como de origem intelectual (determinada através de quocientes de inteligência)”. Peixoto aponta igualmente o nível intelectual como um aspecto ligado ao insucesso escolar, quando nos diz que “à medida que caminhamos do alto para o baixo nível intelectual diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações” (cf. 1999:138), acrescentando a auto-estima e referindo-a como sendo outro aspecto que funciona como um factor relacionado com o insucesso escolar. Segundo o mesmo estudo, “à medida que caminhamos da alta para a baixa auto-estima diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações” (p.130).

Para além do nível de inteligência também são apontados outros factores relativos ao aluno e que poderão conduzir a situações de fracasso escolar. A preguiça em resposta à obrigatoriedade de cumprir as tarefas escolares, que provavelmente, muitas delas, não fazem parte do leque de interesses do aluno, pode ser um indício de uma atitude de desmotivação pelo trabalho perante o embaraço em ultrapassar dificuldades. O aluno como sente que tem insucesso refugia-se na preguiça, funcionando assim este factor como um efeito do insucesso. A lentidão, ou mesmo recusa, na sua realização poderá funcionar como forma de importunar o professor e de agravar a distância dos restantes colegas em termos de aprendizagem, funcionando desta forma, como uma causa do insucesso. A preguiça, é um factor causal de insucesso avançado por Avanzini (s.d.) que a nosso ver, poderá ser simultaneamente uma causa/efeito de situações de insucesso escolar.

A diferença de atitudes e comportamentos dos alunos em contexto escolar, segundo Fontaine (cf. 1990:95), interfere, directa ou indirectamente, “na

realização e satisfação escolares”. Assim encontramos o desinteresse, a falta de participação e de confiança, a ansiedade durante a avaliação, a fraca assiduidade escolar, uma precária alimentação, a falta de cuidados de saúde e higiene, sobretudo no que diz respeito aos olhos, ouvidos e dentes, e ainda a presença de deficiências congénitas e mentais como sendo elementos referenciados que interferem no rendimento escolar.

Outra situação que também pode influenciar a aprendizagem diz respeito às relações interpessoais que o aluno estabelece. Se não se criar empatia entre o aluno e o professor, se não se constituírem laços de amizade e confiança, potenciamos determinados comportamentos como a timidez, a inibição, a falta de autoconfiança. Estes comportamentos repercutem-se de forma negativa, levando à desconcentração, nervosismo,... As deficiências a nível dos sentidos, a pouca memória visual e a dislexia podem também explicar dificuldades de aprendizagem.

A personalidade representa um papel colaborante no desempenho escolar. De acordo com Le Gall (cf. 1978:15) uma grande percentagem de insucessos escolares deve-se à “inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares”, referindo que a personalidade de causa adjuvante e o desajuste das diferentes instituições de ensino aos condicionamentos sociopsicológicos da população escolar incrementam o insucesso. Aponta, ainda, que esta adaptação deveria ser concretizada pelo aluno e professor, indo um ao encontro do outro e a escola deveria encaminhar tais acções de forma convergente. A nosso ver, este desajuste da escola está relacionado com uma teoria que a seguir abordaremos mais aprofundadamente, a teoria sócio-institucional.

Acrescente-se que muitos destes factores, exercem influência mesmo antes do aluno iniciar a sua escolarização e prolongam os seus efeitos ao longo de toda a sua escolaridade.

O período de gestação, é outro factor importante, já que, qualquer alteração psicológica da mãe, pode ter repercussões, por vezes graves, no sistema

neurovegetativo, assim como alguns factores hereditários podem estar na origem do insucesso escolar.

Para Avanzini (s.d.) o aluno pode apresentar dificuldades na aquisição de conhecimentos, devido a insuficiência intelectual. Esta insuficiência pode dever-se a causas de tipo neurológico ou ser uma consequência de um meio de origem pouco estimulante do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, tendo assim a insuficiência intelectual um carácter social. Esta perspectiva vai ao encontro da teoria explicativa do insucesso escolar, que surgiu no final dos anos 60 e que apontava para a existência de uma relação entre a origem socioeconómica e o insucesso escolar.

#### **1.4.2. Factores relativos à família e teoria do *handicap* sociocultural**

Considerando que a escola não detém o monopólio da instrução e da aquisição de valores e atitudes democráticas inscritas numa participação activa e consciente na sociedade, a família surge como participante poderoso e activo na aquisição dos saberes e do “saber fazer” aparentemente mais “escolares”, pois estes são parcialmente construídos fora da escola, no seio familiar, começando pelo “saber ler”,

Desta forma, o estrato social familiar, a falta de estruturas sociais e escolares, o baixo nível cultural e social das famílias, quando não proporcionam meios, estímulos, motivações, condições de estudo e aprendizagem aos seus educandos, são entraves para o normal funcionamento do processo de aprendizagem e estão na base do insucesso escolar.

Após o 25 de Abril de 1974, surgiram no campo educacional, diversas investigações, sobretudo de natureza sociológica, que concorreram para o aparecimento de uma nova teoria explicativa do insucesso escolar – a teoria do *handicap* sociocultural, em que o “sucesso/insucesso dos alunos é explicado

pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (cf. Benavente, 1990:6).

Estes estudos foram amplamente influenciados pela corrente francesa sustentada por Bourdieu e Passeron (1976, 1978), Baudelot e Establet (1975) e desenvolvidos em Portugal, particularmente, por Grácio e Miranda (1977), Miranda (1978), Grácio e Stoer (1982) e Grácio et al. (1982) e Benavente (1988).

Os estudiosos do problema do insucesso estabelecem uma ligação estreita entre este fenómeno e a origem social do aluno. Advogando então, uma teoria que observa o insucesso escolar como um fenómeno social e que resulta de desigualdades sociais (cf. Benavente, 1988).

Na mesma linha de pensamento encontramos, ainda, Pires, Fernandes e Formosinho (cf. 1991:189) que destacam os “factores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem”, relacionando a causa do insucesso escolar com factores como “a cultura informal da família e do meio ambiente, *habitat* do aluno (cidade/campo), nível económico da família”.

De acordo com Pereira e Martins (cf. 1987:43) os alunos com insucesso escolar manifestavam primordialmente um *deficit* “(...) cultural, educativo, linguístico e mesmo perceptivo”.

Tendo em conta que as crianças são herdeiras da dimensão cultural da sua família, Bourdieu e Passeron (1985) consideram que se estas são procedentes de meios sociais desfavorecidos, onde o capital social e económico é baixo, têm menos possibilidades de êxito na escola e são aquelas que mais insucesso apresentam. Afirmam ainda que encontram na escola uma verdadeira barreira entre a sua cultura de origem e os critérios culturais do sucesso escolar. (cf. idem, 1976, 1978).

Os alunos das classes sócias baixas, que acedem ao patamar do sucesso, legitimado pela escola apenas para os alunos das classes ditas socialmente privilegiadas, é explicado por uma árdua aculturação escolar que pressupõe, em muitos casos, o enfraquecimento dos laços com o meio social de origem.

Rangel (1994), também sustenta que a abordagem ao problema do insucesso escolar tem um núcleo central na família e na sua herança ou cultura. Deste modo, esta teoria alega que as práticas e as vivências são diferentes comparando crianças dos meios rurais com as crianças dos meios urbanos. Salientando que as distintas formas de linguagem são condicionantes responsáveis pela maior ou menor dificuldade das crianças em adquirir competências/conhecimentos que lhes possibilite o sucesso escolar e profissional.

A linguagem, veículo indispensável para a criança aceder à comunicação, trata-se de um processo privilegiado de enriquecimento de experiências que influenciam a aprendizagem. Sujeitas a obstáculos, tais como: um espaço físico pouco desenvolvido e uma pobre herança social e cultural, as crianças não irão ampliar a linguagem e todo um conjunto de experiências, tornando-se deficitárias de uma linguagem promovida na escola e, conseqüentemente, pouco aptas para obter sucesso escolar.

Assim, a criança desfavorecida ou com *handicap* sociocultural e linguístico é aquela que advém de um meio diferente e que ao entrar na educação formal é confrontada com a linguagem escolar, diferente da que é usada no meio (habitacional ou familiar) onde até à altura, esteve imersa, como podemos referir ser o caso dos alunos ciganos.

Pereira e Martins (cf. 1987:50), referem ainda que se a escola não tiver em consideração e respeitar as suas ideias, opiniões e vivências, então “a criança deixa de se sentir à vontade no universo escolar, aparecendo-lhe este, inevitavelmente, como estranho”.

A uma dimensão cultural, Martins (1991) acrescenta que a origem económica das famílias dos alunos e o nível escolar das mesmas constituem causas dominantes de insucesso escolar. Menciona aspectos como a distância entre a casa e a escola e a zona de residência como elementos que potenciam o insucesso.

O primeiro aspecto, remete-nos para o facto de não ser vantajoso impor aos alunos, longas ou cansativas deslocações, uma vez que estas reduzem o tempo e a disposição para se dedicarem ao estudo e a actividades recreativas; relativamente ao segundo, residir em zonas degradadas pode ter também consequências negativas para o aproveitamento escolar.

Uma família, com um nível socioeconómico baixo terá provavelmente um acesso reduzido a uma boa e saudável alimentação, vestuário, habitação, bem como, a um escasso poder de compra de bens de cultura. O rendimento económico familiar fraco pode ainda conduzir ao abandono escolar na medida em que se torna necessário reduzir as despesas e aumentar o rendimento *per capita*. Vendo a escola como um gasto desnecessário levará os jovens com um historial de insucesso a iniciarem mais cedo o mundo profissional.

Na óptica de Avanzini (s.d.) a importância do ambiente cultural familiar no aproveitamento escolar, é mais relevante que o próprio ambiente económico familiar. Nas famílias em que a cultura (o saber) não é valorizada, não são estabelecidas as condições ideais para um bom desempenho escolar dos alunos, já que o económico é mais relevante que o social. Porém, as famílias que valorizam a cultura (saber escolar) promovem condições que facilitam aos seus educandos melhores resultados escolares, independentemente do estatuto económico familiar. É importante lembrar que quanto maior é o nível socioeconómico mais facilidade existe no acesso a bens de cultura, o que poderá influenciar positivamente o aproveitamento escolar.

Na perspectiva de Martins, os estímulos que advêm de ambientes socioculturais e económicos diferentes, promovem nos alunos “aspirações e atitudes diferenciadas” (cf. 1991:14), que de certa forma actuam, quer ao nível

do desenvolvimento cognitivo, quer das opções escolares e profissionais, bem como, do próprio sucesso escolar. Avanzini (s.d.) refere ainda, que as famílias com baixas expectativas, quanto ao nível socioeconómico associado à profissão futura dos filhos, vêem o ensino como pouco interessante comparando-o com um ensino de carácter preparatório para o exercício de uma profissão.

As classes mais altas têm, por norma, expectativas mais elevadas para os seus educandos tendendo a encaminhá-los para profissões mais prestigiadas, enquanto que as classes mais baixas procuram que estes atinjam objectivos a curto prazo em profissões pior remuneradas e com menos prestígio social. Deste modo, é fundamental que o currículo estabeleça correctamente a proporcionalidade entre o teórico e o prático para que não ocorram casos de desinteresse que poderão originar situações de insucesso escolar devido à não correspondência entre a realidade escolar e as expectativas quanto ao futuro profissional.

A afectividade familiar em equilíbrio constitui também para Avanzini (s.d.) um factor relevante para um bom aproveitamento escolar. Os problemas familiares como desentendimentos conjugais, ciúmes, comportamento de agressividade e de infantilidade, potenciam situações de insucesso escolar. A este respeito, Muñiz (cf. 1993:76) refere que “quando o casal não funciona adequadamente, os interesses da criança são reabsorvidos pelos conflitos familiares, pelos receios deles derivados e, portanto, a capacidade de se interessar e de enfrentar problemas e dificuldades escolares fica diminuída e imbuída da problemática familiar”.

#### **1.4.3. Factores relativos ao sistema escolar e teoria sócio-institucional**

A teoria do *handicap* sociocultural começou por perder força, pois verificou-se que nos países entendidos como desenvolvidos, a melhoria do nível de vida socioeconómico não fez desaparecer o insucesso escolar. Questionou-se então o insucesso escolar como um produto exclusivo do sistema social e

passou-se a investir mais na sua relação com o espaço onde ele era detectado – a instituição escolar.

No início dos anos 70 surge a teoria sócio-institucional, na qual sobressai o papel institucional na compreensão do insucesso do aluno. Também Benavente (1989), citado por Ministério da Educação (cf. 1995:7), diz que “a corrente sócio-institucional sublinha a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso”.

Esta nova conjectura, que aponta para o espaço pedagógico como estando intimamente relacionado com o insucesso escolar, assenta em investigações realizadas em torno de um conjunto de dimensões como: condições de aprendizagem, ritmos de progressão dos alunos, complexidade das tarefas e estruturas cognitivas, conteúdos escolares e métodos de ensino.

Torna-se necessário apostar na “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando ‘adaptá-la’ às necessidades dos diversos públicos que as frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (cf. Benavente, 1990:7).

Conforme Florin (1989), esta teoria do insucesso escolar compreende o percurso individual e centra-se na procura das condições educativas ideais, avaliando e distinguindo as que favorecem das que inibem o trabalho escolar.

Pires, Fernandes e Formosinho (cf. 1991:189) mencionam um conjunto de factores escolares que podem estar na base do insucesso escolar, como “tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores”.

Esta teoria coloca na escola a responsabilidade pelo insucesso escolar, alegando que as práticas escolares e pedagógicas têm por base o modelo de “aluno ideal”, penalizando com maior frequência os alunos mais

desfavorecidos. Cortesão e Torres (cf. 1990:81) consideram que “de facto a cultura que a escola ministra, nomeadamente o seu código linguístico, é aquele que «predomina» na sociedade. Se a criança o não possui, ela fica menos apta para vencer na vida e, senão se lhe proporciona esse código, está-se a contribuir para agravar a desigualdade social”.

Por sua vez Martins (1991) também corrobora que o insucesso escolar pode ter origem no próprio Sistema Escolar, uma vez que a escola tende a valorizar os saberes académicos em detrimento dos saberes que se enquadram melhor com a realidade envolvente dos alunos. “Os saberes académicos obrigam ainda a uma abstracção que não está de acordo com os códigos linguísticos e posturas das classes mais baixas ou marginais ao sistema de valores dominante” (cf. Martins, 1991:14). A incapacidade e a não compreensão das mensagens por parte dos alunos vão, desta forma, criar barreiras à aprendizagem e conduzir os alunos ao insucesso. De igual forma, a não transição parece apresentar desvantagens para o aluno, já que este poderá desenvolver comportamentos específicos negativos interiorizando o fracasso, condicionando o bom aproveitamento escolar.

Na ideia de Benavente e Correia (1980) existem indicadores de que quanto mais um aluno reprova, mais facilidade tem em voltar a reprovar, uma vez que o insucesso escolar, além de massivo é também considerado socialmente selectivo.

O insucesso escolar encontra-se também relacionado com a utilização do método tradicional de ensino. Segundo Avanzini (s.d.), este método não tem em consideração a realidade específica de cada criança. O professor tem por função tomar a iniciativa na organização e programação de todas as actividades e tal é assumido unicamente por este. Assim, este método é encarado como factor explicativo para situações de insucesso escolar porque se baseia unicamente em interesses extrínsecos aos alunos, não permitindo que estes se envolvam na construção do saber.

No entender de Jacinto (1991), e relativamente ao currículo, este defende que o mesmo privilegia os alunos dos meios mais favorecidos, uma vez que os seus conteúdos vão de encontro à sua cultura, à sua experiência do meio, colocando automaticamente em situação de desvantagem os restantes alunos.

Na ideia de Gomes (1987) e Luçart (1978), um professor no início das aulas faz uma classificação das crianças em bons e maus alunos, condicionando, desta forma, as expectativas que mantém face a estes. Ao “rotular” os alunos, este poderá, ainda que indirectamente, promover o insucesso, uma vez que esta atitude estará a seleccionar os *melhores* (do seu ponto de vista) e não a educar igualmente todos os seus alunos.

Também os programas e os manuais, condicionam, muitas vezes, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, sendo as planificações *meramente* formais e concebidas a partir do programa e não das necessidades reais dos alunos. Os programas não deverão ser rígidos mas adaptáveis às constantes mudanças e necessidades dos alunos. Por sua vez, os professores também se sentem inseguros na medida em que os programas são alterados com alguma frequência não sendo acompanhados de estruturas de apoio que os ajudem a ultrapassar dificuldades intrínsecas às mudanças (cf. Benavente, 1990).

Devemos referir ainda que, a função da escola se encontra muitas vezes comprometida, pelo insucesso escolar, uma vez que nem sempre consegue preparar os alunos. Tal deve-se nomeadamente “à forma como está estruturada, (...) aos conteúdos curriculares (...), tipo de ensino e processos de avaliação (...), que se articulam com a origem social do aluno” (cf. Martins, 1991:13).

Pires, Fernandes e Formosinho (cf. 1991:190) concordam que o insucesso escolar pode estar relacionado com a “*própria estrutura social no seu conjunto*”, acrescentando que a “escola é um agente educativo determinado pela sociedade”. Os mesmos autores, aprofundando esta concepção, referem que a escola exerce uma tripla acção:

“a) selecciona os alunos originários dos estratos dominantes, garantindo-lhes o acesso aos níveis superiores da educação escolar e abrindo-lhes, no termo final da educação escolar, o acesso às ocupações sociais prestigiadas e mais bem remuneradas;

b) distribui através dos mecanismos de selecção e orientação escolares os restantes alunos originários dos estratos subordinados para educações escolares mais curtas e menos prestigiadas, ou afasta-os pura e simplesmente da educação escolar (normalmente após a escolaridade obrigatória) para ocupar os lugares subordinados que requerem mão-de-obra menos qualificada e mesmo não qualificada;

c) finalmente, interioriza nos alunos a convicção de que o seu fracasso escolar não deriva de mecanismos de selecção escolar e de reprodução social, mas de *incapacidades naturais*” (p.190).

Como podemos inferir do anteriormente exposto, compreender a ocorrência do insucesso escolar parece-nos uma tarefa interminável, uma vez que se trata de um fenómeno dinâmico sobre o qual haveria muito mais a acrescentar, no entanto, aludimos que por escassez de tempo, são apresentadas de seguida, algumas soluções e medidas contra este fenómeno.

### **1.5. Soluções e medidas específicas contra o insucesso escolar**

É extremamente difícil, senão mesmo impossível referir todas as medidas específicas de combate ao insucesso escolar, contudo, a sua prevenção é essencial e urgente, como tal, procuraremos neste espaço mencionar algumas medidas de combate a este fenómeno.

Referenciamos, em primeiro lugar, algumas estratégias interventivas recomendadas pelo Ministério da Educação (1992) e algumas das linhas de intervenção da União Europeia, citadas pelo mesmo Ministério (s.d.). Estas

desenvolvem-se a vários níveis e estão relacionadas com as políticas estruturais, com a escola, com o professor, com a família e com o aluno.

Passamos, seguidamente, a falar um pouco de cada medida.

De acordo com o Ministério da Educação (cf. 1992:13), no campo das políticas estruturais, pretende-se:

- “Generalizar a *pré-escolaridade*, medida unanimemente considerada de importância fundamental.
- Adequar o *ritmo escolar* às necessidades das crianças e dos jovens, sublinhando a importância da repartição equilibrada dos tempos de trabalho e de lazer no dia, na semana, no ano escolar.
- Tornar o *horário flexível*, adaptando a organização do ensino às características de vida da comunidade em que a escola se insere.
- *Reduzir as rupturas* entre os vários ciclos, quer desenvolvendo um tronco comum, quer considerando cada ciclo como um todo, diminuindo a frequência dos momentos de selecção. (...)
- Facilitar as *aprendizagens básicas*, como as da linguagem e as da matemática.
- Utilizar novos *equipamentos e métodos* pedagógicos com recurso aos muitos canais de difusão de conhecimentos, para estimular as aprendizagens e desenvolver o potencial de cada aluno.
- Recorrer a novos *sistemas de avaliação* adequados aos novos objectivos da educação. Preferência marcada pelos sistemas que atendem prioritariamente à aquisição de competências, permitindo implicar o aluno na sua avaliação e respeitar o seu ritmo e estilo de aprendizagem.
- Disponibilizar apoio ao jovem, no campo da *orientação*, tanto ao longo do percurso escolar, como na escolha profissional, quando se verifica a passagem para o mundo do trabalho.”

### **1.5.1. Escola**

Relativamente à escola, de acordo com o estipulado pelo Ministério da Educação (1992), procura-se:

- melhorar a relação escola/ meio;
- aumentar a autonomia, de forma a favorecer uma adaptação dos programas ao contexto específico e à diversidade dos seus alunos, permitindo um melhor aproveitamento dos recursos de que dispõe;
- aumentar a cooperação com a família em actividades escolares e extra-escolares;
- melhorar a vida escolar, louvando o desempenho dos professores no sucesso escolar.

### **1.5.2. Professor**

O professor desempenha uma função preponderante na redução do insucesso. De acordo com o Ministério da Educação (1992), a teoria segundo a qual o professor desempenha um papel essencial no combate ao insucesso do aluno é corroborada por todos os Estados-Membros da União Europeia. Estes admitem que o êxito e a eficácia das medidas a serem postas em prática derivam, em grande parte, da forma como o professor se envolve no acto educativo. Com isto, depreendemos que a sua formação inicial e contínua assume elevada importância, uma vez que a sociedade se encontra em constante mutação.

Assim, (cf. Martí e Guerra (dir.), 1997:21) referem que como “pressuposto básico relativo às funções e responsabilidades profissionais do educador, importa salientar a sua formação permanente com seminários e cursos de especialização, que lhe permitem exercer correctamente a sua tarefa dentro da comunidade educativa”.

Achamos importante ainda salientar que o professor é muitas vezes o alicerce sócio-afectivo do quotidiano de uma criança, em processo de desenvolvimento, o que pressupõe a tomada urgente de medidas na sua formação geral.

A missão do professor é cada vez mais complexa, sobretudo no quadro do tema que temos vindo a tratar e só poderá ser verdadeiramente assumida por este se, para o efeito, puder contar com o apoio e a colaboração dos demais intervenientes no processo educativo. Nesta perspectiva enquadra-se a necessária cooperação entre professores de uma mesma escola e dos diferentes níveis de ensino. Esta cooperação tem vindo a ser desenvolvida por alguns sistemas educativos; cooperação reconhecida como eficaz, mas que encontra ainda resistências por parte de alguns professores (cf. Ministério da Educação, s.d.).

### **1.5.3. Família**

No que concerne à família, e como já referimos anteriormente, esta desempenha um papel de extrema importância no processo educativo, e por consequência no combate ao insucesso escolar. Tal é corroborado pelo Ministério da Educação (s.d.) e pela maioria dos Estados-Membros da União Europeia.

O Ministério apela à participação dos pais na gestão da escola, participação essa assegurada principalmente através do Conselho de Turma. Porém, “raramente encontramos as famílias associadas a trabalho de fundo capaz de afectar o projecto de escola. Poderemos mesmo adiantar que o nível da sua participação dependerá do grau de autonomia de que as escolas gozam” (cf. Ministério da Educação, s.d.:87).

#### 1.5.4. Aluno

Em relação ao aluno, Fonseca (cf. 1999:532) diz que “para superar o insucesso é, necessário começar por algo que a criança possa aprender e não aguardar que, milagrosamente, a criança aprenda sem possuir pré-aptidões e pré-requisitos”, dos quais esta deve ter experiências pedagógicas muito gratificantes e que a ela se adaptem.

As pedagogias que podem favorecer o desenvolvimento pessoal e o interesse pela frequência escolar são diversas. Neste sentido, o Ministério da Educação (cf. 1992:15-16) refere algumas: “a pedagogia por grupos de nível visando a adaptação às características individuais e permitindo um diagnóstico preciso das dificuldades de cada um; a pedagogia diferenciada que se fundamenta no princípio de que não há via única para o conhecimento; paralelamente, pela avaliação formativa, o aluno é guiado na sua formação pela ajuda à identificação das suas finalidades e à procura do modo de as resolver; a pedagogia de projecto, já que aprendizagem implica acção. O projecto, levado a cabo por um grupo de alunos e animadores, supõe espírito de cooperação e abordagem interdisciplinar dos objectivos, desenvolve uma pedagogia activa fundada numa relação constante entre a prática e a teoria e acentua a criatividade e a expressão livre dos alunos.”

Ainda o Ministério da Educação (cf. 1992:16) refere que a maior parte dos Estados-Membros “dispõe de um dispositivo de despiste de dificuldades, como exames médicos, psicológicos, cognitivos, permitindo a utilização de dispositivos de apoio adequados: tipo de ensino, ritmo adequado, orientação, actividades de recuperação. Destaca os dispositivos de educação global, pois atribui ao aluno em dificuldade uma maior responsabilização no âmbito de projectos ligando estreitamente a escola, a família e o meio”.

Outro aspecto focado pelo Ministério da Educação (cf. 1992:16) para recuperação dos alunos com insucesso é o recurso à “colaboração das empresas procurando por iniciativa, quer central, quer local, a formação que facilite aos jovens a inserção profissional ou mesmo, numa perspectiva mais

ambiciosa, que visando a sua educação integral os habilite a uma autêntica inserção social”.

Contudo, as tentativas de luta contra o insucesso sustentam necessariamente a edificação de uma melhor escola e “melhorar a formação dos alunos em dificuldade significa afinal melhorar o conjunto das técnicas pedagógicas e a qualidade do ensino”. (cf. Reunião de Altos Funcionários da Educação sobre o Insucesso e o abandono Escolar nos Sistemas Educativos – nota para debate preparada a pedido da Presidência. Citado em Ministério da Educação, 1992:16).

De uma forma geral, existe a preocupação em agregar esforços a nível da Comunidade com o objectivo de trocar informações, apoiar o desenvolvimento de projectos e estudos que ajudem a descodificar e compreender o problema do insucesso.

Existe também a preocupação a nível dos países da União Europeia relativamente ao desenvolvimento de estratégias que contribuam para o sucesso educativo, entre estas realçam-se as três últimas linhas apontadas: “A oferta de educação deve ser flexível e diversificada, para permitir a cada estudante encontrar um caminho adequado aos seus talentos e objectivos. (...) O potencial das novas tecnologias e os instrumentos para educação à distância devem ser explorados no sentido de se enriquecerem os conteúdos da educação. Devem ser desenvolvidos sistemas de informação e de avaliação para aprofundar o conhecimento destes problemas, para ajudar cada estudante a fazer as suas opções e para possibilitar à administração o controlo do insucesso e do abandono”. (cf. Ministério da Educação, 1992:18).

Ao olharmos a escola no âmbito do insucesso, surgem-nos os alunos cujos interesses e resultados são profundamente influenciados pelo clima ou espírito particular de cada escola. Assim na busca de soluções, a OCDE (cf. 1992:218-219) refere dez características, consideradas como fundamentais para atingir bons resultados escolares:

- “I) o desejo de alcançar normas e finalidades definidas claramente e de comum acordo;
- II) uma planificação em colaboração, uma comum tomada de decisões e um trabalho colegial empreendido num espírito de experimentação e de avaliação;
- III) uma direcção dinâmica para o pôr em prática e a manutenção do melhoramento;
- IV) a estabilidade do pessoal;
- V) uma estratégia de formação permanente e de aperfeiçoamento do pessoal que corresponda às exigências de cada escola no plano da pedagogia e da organização;
- VI) a aplicação de um programa de estudos meticulosamente elaborado e coordenado que permita a cada aluno adquirir os conhecimentos teóricos e práticos essenciais;
- VII) um alto nível de participação e de apoio da parte dos pais;
- VIII) o reconhecimento dos valores peculiares do estabelecimento e a adesão a estes valores mais do que aos valores individuais;
- IX) uma exploração máxima do tempo escolar;
- X) o apoio dinâmico e sólido da autoridade escolar competente.”

Outras medidas consideradas urgentes no âmbito da prevenção do insucesso dos alunos são também referidas por Medeiros (1990):

- “Intensificar a acção médica escolar; Intensificar a acção social escolar;
- Fornecer uma rede de escolas adequadas às necessidades psicopedagógicas nas crianças, sem descurar a componente estética;
- Fornecer materiais pedagógicos e de suporte às escolas ou um fundo de maneiço compatível;
- Promover a figura do psicólogo na escola que, funcionando como uma «antena» e em conjunto com o professor, possa identificar grupos de alto risco e proceder ao seu encaminhamento para as estruturas de apoio, como os Centros de Apoio Médico-Psicopedagógicos;
- Promover a figura do pedagogo que, em conjunto com o professor e o psicólogo, poderá delinear programas de intervenção ao nível pedagógico para os grupos de baixo risco de insucesso escolar”.

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo, observamos que as medidas a implementar para promover o sucesso escolar e educativo na escolaridade obrigatória são:

- a) actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos;
- b) serviços de psicologia e orientação escolar e profissional;
- c) acção social escolar;
- d) serviços especializados dos centros comunitários de saúde. (Artigos 24.º a 28.º)

Face ao que expusemos anteriormente, depreendemos que são inúmeras as medidas implementadas para minorar o insucesso e todas colocam a escola, professores, família e alunos em igualdade de forma a ultrapassar esta situação. Porém, não devemos descurar que estas só serão válidas se os intervenientes anteriores acreditarem e respeitarem os valores do outro.

## **Capítulo 2 – Educação / Escola**

## **2.1. Educação escolar e cultura (s)**

A população escolar caracteriza-se cada vez mais pela sua heterogeneidade, pois “em muitas escolas portuguesas do 1.º ciclo é hoje frequente a presença de crianças com experiências de vida muito distintas e origens visivelmente diferentes” (cf. Leite, 1997:53).

Desta forma, falarmos de Educação escolar remete-nos para um contexto, onde podem coabitar diferenças culturais e no qual se desenvolvem estratégias específicas de ensino. No entanto, são frequentes as indagações manifestadas por professores relativamente a alunos presentes na sala de aula: como lidar com crianças que apresentam hábitos e costumes diferentes das demais crianças e como “adaptá-las” às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhes os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?

Estas interrogações reflectem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em salas de aula constituídas por diferentes grupos culturais e sociais. Segundo Pérez Gómez (cf. 1998:11), a escola e o sistema educativo são como uma “encrucijada de culturas”, uma instância de mediação cultural entre significados, sentimentos e condutas.

No entanto, não podemos esquecer que, segundo o mesmo autor, o corpo docente é composto por pessoas com diferentes perspectivas face ao sentido da escola, à sua função social e à natureza do fazer educativo. Tal remete-nos para a necessidade cada vez maior do reconhecimento da importância do debate colaborativo para se poder chegar a acordos vinculatórios que permitam construir projectos educativos, onde valores como o respeito pelos outros, a tolerância e a solidariedade sejam valorizados e estejam presentes no trabalho de cada docente.

É cada vez mais importante que os docentes estejam sensibilizados para a riqueza da diversidade que se encontra nas nossas escolas e para a necessidade de a valorizar uma vez que não se apercebem do inevitável carácter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização económica e da mundialização da cultura (cf. Ortiz, 1994), que tanto têm intensificado a cisão do mundo entre “ricos” e “pobres”, “incluídos” e “excluídos”.

Com a emergência da multiculturalidade nas escolas, é importante que os professores se consciencializem e respeitem a diversidade tornando-se os verdadeiros actores e implementadores, fazendo emergir a pluralidade, encetando esforços para “o respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (cf. Abrantes, et. al., 2001:15).

## **2.2. Saberes escolares**

É possível dizer que os saberes escolares são o que uma geração considera como útil, e até indispensável, transmitir à geração seguinte. A sua especificidade, em relação aos saberes vernaculares, e aos saberes “populares”, como vulgarmente se diz, pode ser situada a três níveis: primeiro, não são nem saberes teóricos nem saberes práticos; em segundo lugar, são saberes pragmáticos; em terceiro lugar são saberes avaliáveis (cf. Develay, 1995:28).

A maior parte dos alunos não tem consciência que os conhecimentos são primeiro uma produção social, por conseguinte uma produção histórica num contexto social e cultural dado, fruto de conflitos entre os homens, onde algumas teorias são aceites pela comunidade e outras são rejeitadas (cf. *Ibidem*:32).

Os saberes escolares são propostas, teoremas, enunciados explicativos do mundo. Estes devem ser programáveis e são escolhidos pela capacidade que evidenciam em serem separados em conteúdos que permitem aos professores dos vários níveis de ensino, conforme as suas progressões, autorizar a sua didactização. Os saberes passam a ser didactizados, passam a ser ensinados numa ordem precisa, sendo mais difícil a sua finalização para os alunos. Estes saberes devem permitir a sua programação e a avaliação (cf. *Ibidem*:29).

A finalidade da escola não é só o aprender, mas sim o aprender em conjunto para viver em conjunto. A escola deverá ser o lugar onde aprendemos conjuntamente os diversos saberes ministrados e onde aprendemos também a viver em conjunto (cf. *Idem*, 1996:75).

Por outro lado, a finalidade dos saberes centra-se na capacidade de incluir, para fazer discutir a cultura de pertença do país, no qual estes saberes são ensinados, a par com a cultura universal. Os saberes têm a função de ajudar os alunos a compreender o mundo, os outros e a si próprios. O saber não tem somente a função social de seleccionar, ele tem como função social permitir viver em conjunto, porque conduz à assimilação dos elementos de uma cultura (cf. *Idem*, 1995:31).

As questões a colocar frequentemente pelos docentes, não deverão ser “como vou ensinar o que está no programa?”; “como vou avaliar o que ensinei?” mas sim, “como posso ajudar os alunos a descobrir sentido e significado no que ensino?” (cf. *Ibidem*:34).

Não podemos esquecer ainda a questão do significado atribuído aos saberes, uma vez que o significado não reside nas coisas, mas na relação que com elas estabelecemos.

### **2.3. Em torno do conceito de *cultura***

Se questionássemos várias pessoas sobre o que significa a palavra cultura encontraríamos muito provavelmente, um enorme conjunto de versões, que apontariam como denominador comum para uma forma concreta de expressar

o que o ser humano faz. A forma de sentar-se à mesa para almoçar, a forma como um pedreiro coloca tijolos num muro de uma casa, a forma como um professor expõe ou discute argumentos com os alunos na aula, o fazer um guisado de carne com batatas, seriam possíveis respostas à pergunta, e sem dúvida que estariam certas.

Se consultarmos o dicionário no sentido de obter um significado relativamente a este termo verificamos que esta palavra deriva etimologicamente do latim (cultura, ae – cultura do espírito – em sentido figurado). Este vocábulo tem sido frequentemente usado para designar o trabalho da “natureza”, externa e interna ao homem. Segundo Machado, cultura é definida como: “acção, acto ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas; utilização industrial de certos produtos naturais; criação de certos animais, sobretudo microscópicos; estudo, aplicação do espírito a uma coisa; exercício, aperfeiçoamento das faculdades intelectuais; conjunto dos conhecimentos de alguém; instrução; apuro, esmero, elegância” (cf. 1996:324). Inicialmente a filosofia distinguia “natureza” e “cultura”, estando a primeira próxima da “qualidade do que é inato” e a segunda relacionando-se de uma forma mais estreita com o “adquirido”. Desta forma, “a cultura implicaria necessariamente um trabalho de transmissão exercido sobre a ‘natureza’ dada. A transformação da ‘natureza’, graças, em particular, à acção educativa, teria por objectivo desenvolver qualidades virtuais e actualizá-las” (cf. Forquin e Paturet, 1999:109). Neste sentido, o termo cultura encontra-se associado a um conjunto de conhecimentos, convenientemente assimilados e dominados, a um “circulo de saberes fundamentais” (cf. Ibidem:110), com valor formador.

Atribui-se ao antropólogo inglês Tylor, na sua obra clássica da antropologia *Primitive Culture* (1871), a elaboração pela primeira vez do conceito de cultura referindo-se a esta como “a cultura ou civilização, entendida no seu sentido etnográfico amplo, é o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e toda a demais capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. Esta definição tem implícita uma concessão de cultura como um somatório de dados independentes (traços culturais) susceptíveis de registo num inventário por

listagens. “Este ponto de vista encontra-se em conexão com a crença, compartilhada por todos os colegas evolucionistas de Tylor, segundo a qual seria possível reconstruir culturas de épocas passadas, integrando de novo nos seus conjuntos de articulação originais os traços dispersos dos antigos costumes que, pelos acasos da história, tinham sobrevivido, fora do seu contexto, até aos tempos actuais” (cf. Leach, 1985:105). Entende-se assim a cultura como manifestação do ser humano enquanto membro da sociedade com toda a gama de comportamentos por ele aprendidos, isto é, como o conjunto de hábitos de vida, dos costumes, das representações, das emoções, das competências características de um determinado grupo social, num trabalho permanente de transmissão, socialização, iniciação ou educação. Mas não podemos esquecer que a cultura é algo vivo, dinâmico que se nutre do ambiente onde se desenvolve.

Podemos entender também cultura como promoção académica, sendo esta noção portadora de prestígio e estatuto social. É sensivelmente sinónimo do saber, saber lato associado a cultura geral ou saber especializado num sector particular. Desta forma será “culto” a pessoa que é muito instruída, que domina um amplo conjunto de conhecimentos.

Para Camilleri (cf. 1985:13):

“a cultura é o conjunto mais ou menos ligado de significações adquiridas, as mais persistentes e as mais partilhadas que os membros de um grupo, pela sua filiação nesse grupo, são levados a distribuir de maneira prevalente pelos estímulos provenientes do seu meio e de si mesmos, induzindo face a esses estímulos, atitudes, representações e comportamentos comuns valorizados e que tendem a assegurar a reprodução por vias não genéticas”.

Numa perspectiva sociológica, Giddens (1993), define cultura como os valores que os membros de um dado grupo mantêm, as normas que seguem e os bens materiais que criam. Segundo o autor, os valores são ideais abstractos, as normas são princípios e regras que representam o que é permitido ou não na vida social. Assim, a cultura reporta-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da mesma, incluindo não só hábitos de casamento e vida familiar, padrões de trabalho, cerimónias religiosas... mas

também os bens que são criados pelo grupo e que se tornam relevantes para o mesmo.

Assim, a cultura é de tal forma abrangente, uma vez que “Sem cultura, não seríamos completamente ‘humanos’, no sentido em que habitualmente compreendemos o termo. Não teríamos linguagem/língua em que nos expressarmos, nenhum sentido de auto-consciência, e a nossa aptidão para pensar ou raciocinar seria severamente limitada” (cf. Giddens, 1993:32).

Então cultura expressa-se como algo que é elaborado e construído pelos seres humanos em interação e que é transmitida, através de gerações, pelos vários intervenientes da sociedade.

Portanto, somos da opinião que quando uma criança nasce embrenha-se num meio composto de significantes e significados que lhe serão transmitidos pelos membros da comunidade à qual pertence, dando, desta forma, sentido ao seu mundo físico, pessoal e social e formando assim a sua identidade. Se tomarmos como exemplo os ciganos podemos verificar que estes não têm território, nem sequer a pretensão de tê-lo, mas mantêm a sua cultura, o seu "sentir-se povo", e assim têm permanecido ao longo de vários séculos.

Todos sabemos que cada indivíduo é um ser único, e a Genética confirma-nos esta hipótese: o código genético é, por assim dizer, uma impressão única que simboliza o modelo de cada ser humano. No entanto, não devemos descurar a ideia de que somos produto de uma construção cultural e que existem diferenças alicerçadas, digamos assim, num concentrado cultural: costumes, mentalidades, que traduzem a mesma visão do mundo, a mesma tradição tribal ou grupal e se distinguem das demais.

Por conseguinte, os problemas entre as culturas emergem quando as pessoas se deparam com diferenças com as quais não estão familiarizadas e são incapazes de se relacionarem reagindo muitas vezes emocionalmente ficando frustradas ou fazendo juízos negativos sobre os outros e pondo fim ao fundamental interrelacionamento. Com efeito, o modo como as culturas reagem

ao uso do tempo pelas pessoas, à orientação espacial, ao regime hierárquico rígido é diferente, levando a que se origine deficiente comunicação e fraco relacionamento entre culturas.

#### **2.4. Contacto entre culturas na Escola**

A Escola é sem dúvida uma instituição cultural, desta forma as relações entre esta e cultura não podem ser assumidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos enleados, como uma teia tecida no quotidiano e com filamentos perfeitamente articulados entre si. Pensamos que o currículo escolar tem como responsabilidade promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo-lhes as ferramentas mentais para crescerem. Desta forma, a escolaridade obrigatória será um meio, para munir cada aluno, das competências que o ajudarão a participar na vida social e cultural dominante, não descurando, que a sociedade deve considerar e respeitar as outras culturas que nela se inserem.

Não devemos esquecer que não existe uma única cultura de sociedade socialmente aceite e posta em prática. A escola não pode silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que trabalha para uma diversidade de seres que estão inseridos num mundo diverso. Pensamos que quem transmite conhecimentos tem que ter consciência, de que aqueles que os ouvem são tal como eles próprios, seres sociais, portadores de valores, crenças, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola e que as culturas são dinâmicas e estão em constante transformação. Desta forma é preferível falar de identidades culturais e não de identidade cultural. Parafraseando Teresa Noronha “A identidade é por esta razão algo que sendo essencialmente residual só pode ser entendida numa abertura e construção constantes, é dizer em movimento porque ela é constante ao tempo do Ser bem como ao da sua historicidade intrínseca” (cf. Noronha, 1999:35).

Actualmente a escola proclama-se uma escola para todos, uma escola democrática, no entanto, somos da opinião de Perrenoud (cf. 1990:23) quando refere que, embora os programas escolares se tenham vindo a tornar progressivamente menos elitistas, eles possuem ainda características de uma cultura de elite, como, por exemplo, dar maior importância ao “saber sobre” do que ao “saber fazer”, predominar o verbo sobre a acção, privilegiar os textos escritos sobre os outros tipos de expressão e valorizar de forma distinta o estilo ortográfico.

Na ideia de Forquin (cf. 1989:10) *“o pensamento pedagógico contemporâneo não se pode esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas”*, para que a escola respeite a diversidade cultural existente. Neste sentido, concordamos novamente com Perrenoud (cf. 1990:23) quando defende que *“hoje o debate sobre a cultura deveria ser indissociável de um debate sobre a pedagogia”*, pois esta é mais susceptível de se transformar do que a própria cultura escolar.

Se a Escola advoga o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades e crê que a educação escolar é um factor importante no desenvolvimento pessoal e social então as acções educativas deverão ir de encontro à interculturalidade.

A escola deve respeitar as características culturais e de origem dos alunos, no entanto, não é fácil reconstruir um conhecimento que seja de todos e, simultaneamente, de cada um dos grupos culturais presentes na sociedade.

## **2.5. Valorização escolar e cultura de pertença**

Pensamos que as expectativas da família face à escola influenciam o rendimento escolar dos alunos, por conseguinte, devemos estar atentos ao modo como ocorre essa influência, pois ela facilita-nos a compreensão de algumas atitudes positivas ou negativas, manifestadas pelos alunos. É importante que a família se envolva na escolarização das crianças, e lhes

demonstre, a importância que atribui, tanto ao seu progresso escolar como ao seu desabrochar enquanto ser. A maior ou menor implicação da família no acompanhamento da realização das tarefas escolares levará a uma maior ou menor importância atribuída pelos alunos às funções da escola e aos valores e padrões por ela estabelecidos. É importante ainda a demonstração de interesse por parte dos pais/encarregados de educação relativamente ao que a escola transmite para que as crianças se sintam mais motivadas pela vida escolar. Ao longo do desenrolar da aprendizagem, a família e a escola, com as suas funções distintas mas complementares, deverão assim, exercer os seus papéis de forma responsável, para valorizar e promover o sucesso escolar.

Epstein e Dauber (1993) defendem, num artigo sobre atitudes e práticas de envolvimento dos pais na escola do 1º ciclo, que o envolvimento da família é positivo para a aprendizagem das crianças independentemente da classe social ou do ‘background’ cultural dos pais. Este processo pode ocorrer numa relação de estreita cooperação, através do diálogo e da coadjuvação, entre ambas as instituições ou, pelo contrário, em completa desarmonia. A forma como se realiza esta socialização é crucial nos primeiros anos de escolaridade.

A perspectiva mais inovadora no que concerne às relações entre a Família e a Escola é a que vê a criança como um “actor”, uma vez que por seu intermédio, se estabelece a comunicação, entre a instituição escolar e a família. O aluno é o espelho da interacção no seio da família e entre a família e o meio que o envolve. Algumas atitudes manifestadas pelas crianças em contexto escolar devem ser sujeitas a uma “ análise do funcionamento intrínseco da família, e nomeadamente da explicitação de certas dimensões desse funcionamento” (cf. Montadon e Perrenoud, 2001:116), uma vez que possibilitam a compreensão dos vários constituintes da família e das relações que esta estabelece com o exterior, mais concretamente com a Escola.

Num estudo de Ford e Harris III (cf. 1996:1141), onde foram comparadas as atitudes de crianças, de cor negra, sobredotadas (que não frequentaram a escola dita “normal”) e não sobredotadas (que frequentaram a escola dita “normal”) incidindo sobre as atitudes apresentadas por estas crianças, no que

diz respeito a aspectos como a satisfação ideológica, atitudes em relação à escola como instituição, sucesso escolar dos estudantes e percepções dos pais no que se refere à sua satisfação com a escola. A comparação e a discussão dos resultados deste estudo foram efectuadas por confronto com estudos anteriores relativamente a estudantes de cor não negra. Estes autores referem que as crianças sobredotadas de cor negra demonstraram possuir maior satisfação relativamente às matérias leccionadas na escola e possuíam perspectivas mais positivas relativamente ao sucesso escolar. Elas encontravam-se dentro de um plano curricular mais rigoroso e exigente, o que levava a outra postura por parte de quem tinha por missão dirigi-la. Desta forma, as crianças trabalhavam mais, adquiriam mais conhecimentos e possuíam melhores performances. Referiram também que a existência no domínio familiar e outros, de um background, prévio, de um estímulo, orientação e preparação dos alunos para a aprendizagem escolar, os seus resultados em termos de performance, desejo de aprender, facilidade e interesse, optimismo e atitudes tomadas levam a que os proveitos sejam elevados em ambos os grupos de crianças, embora superiores nas crianças sobredotadas.

Montadon e Perrenoud (cf. 2001:9), referem que nas relações entre as pessoas oscilam “interacções e interdependências entre grupos de indivíduos no campo família-escola”. Estas interacções não existem nas comunidades ciganas, mas assumem uma forma diferente nas comunidades lusas, uma vez que a componente escola é mais permanente e possui um peso superior nesta última. Para os lusos, o processo educativo passa por uma maior componente da escola do que da família, ao invés do que acontece com as crianças ciganas.

## **2.6. Os alunos ciganos na escola**

Segundo (cf. Liégeois, 1998), o desempenho escolar da comunidade cigana explica-se por variáveis sociais derivadas da sua tradicional marginalização; por variáveis da cultura vivida tais como: a) seus modelos de relacionamento social que desafiam os ritmos, rotinas e normas escolares; b) uma concepção do

tempo que valoriza o aqui e agora; c) um tempo de maturação no qual, com frequência não cabe o prolongamento da adolescência que na nossa sociedade se converteu em imprescindível para completar itinerários educativos; d) uma concepção do espaço que choca com a organização pautada e rotineira que tem a escola; e) uma tradição oral, de comunicação directa que não suporta os silêncios escolares.

A instituição escolar condiciona directa e indirectamente a organização e o ritmo da maior parte das famílias.

Para a comunidade cigana a entrada das suas crianças na escola cria dificuldades de vária índole, sendo as noções de tempo e o modo de as utilizar um exemplo. Estas crianças são educadas num ambiente de liberdade de movimentos, onde, a hora de se deitar e levantar, a forma de ocupação do tempo e outras é substancialmente diferente daquilo que a escola estabelece. Os horários rígidos da escola e as obrigações estabelecidas por esta interferem com os hábitos diários menos rígidos das famílias ciganas, dificultando ainda mais a aproximação entre as duas instituições. Como refere Montenegro (cf. 1999:17), *“o «ser cigano» é caracterizado principalmente, pelo modo policromo como vivem os espaços e os tempos. Uma das manifestações culturais mais significativas deste modo de apreender e viver a vida, é a sua prática sócio educativa consubstanciada no «processo de socialização» das suas crianças que está incrustado nas suas práticas socioeconómicas e culturais”*.

Não devemos descurar a existência de muitas famílias ciganas, ainda analfabetas, que mantêm a percepção da escola e a frequência escolar, não como um meio de desenvolvimento e de formação pessoal e social, mas sim, como uma ameaça aos valores e normas da sua cultura.

A educação das crianças ciganas é colectiva – da responsabilidade de todos – acontecendo num “sistema educativo” (cf. Liégeois, 1997), em que os vários elementos que nele figuram fazem parte de um conjunto organizado. Neste contexto, a criança é educada para a aquisição de autonomia dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores.

A rápida passagem de criança a adulto dificulta, na escola, a aquisição de responsabilidades as quais se processam de uma forma lenta. Desta forma, a aprendizagem de uma actividade profissional para os ciganos, não requer apenas a preparação que a formação escolar pode proporcionar, ainda que básica, mas deverá realizar-se mediante a transmissão de conhecimentos e experiências de pais para filhos, como era norma nas sociedades tradicionais.

Embora alguns pais, já estejam conscientes da importância da educação formal, para muitos, aprender “ a ler e a escrever”, é ainda suficiente para os seus filhos poderem exercer as profissões, maioritariamente a venda ambulante. Desta forma, o mais importante é que aprendam o desempenho dos trabalhos que realizam com eles e/ou com os irmãos mais velhos, através de uma incorporação progressiva, observando primeiro, fazendo depois, mas ao seu próprio ritmo sem que se faça qualquer pressão sobre as crianças (cf. San Román, 1997:130).

Os conhecimentos e o sistema de valores que incutem às crianças é feito através de um sistema de educação, não formal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano, priorizando-se, neste processo, as qualidades e os valores que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar, bem como aquelas que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao “ambiente social estranho” ao grupo cigano (cf. Foletier, 1983:102-108).

Geralmente, estas crianças, não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na Escola, embora muitas vezes não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam.

Muitas delas interiorizam que “não são capazes de aprender”, que não “dão para os estudos” e interiorizam também que os seus saberes não são aceites, nem valorizados na Escola e que são considerados, pela sociedade, como sendo de inferior qualidade.

Os contextos escolares e profissionais são contextos que consideram pertencerem a um “mundo não cigano” representando uma certa “ameaça”,

com efeitos desajustados aos seus projectos de vida. Daí emergem medos que se verifiquem contradições e desvios ao que é transmitido no seu seio familiar e comunitário. A sua presença na escola implica, para as famílias, a partilha da custódia dos filhos com a escola, o que entre outras coisas pode ser vivido pelos pais como uma perda, na medida em que, como refere Liégeois “Os pais podem pensar que a escola que propõe formar as suas crianças pode ao mesmo tempo deformá-las, ou seja de os retirar, de os perder culturalmente” (cf. 1997:16).

Esta interpretação encontra eco na tendência que as instituições de educação formal têm vindo a demonstrar no desenvolvimento de trabalhos por referência ao grupo dominante e destinado “especialmente a uma população de crianças brancas, de classe média e do meio urbano” (cf. Cortesão, 1995:30) Por conseguinte, as crianças ciganas correm o risco de serem assimiladas pela cultura dominante, de se verem “enquadradas” num sistema de princípios, regras e valores no qual não vêem qualquer ligação aos seus contextos de vida.

Há a preocupação de que as relações se possam traduzir numa “fusão” com os não ciganos, preocupação essa, acrescida, no que diz respeito às raparigas, uma vez que estas são socializadas no sentido de não estabelecerem relacionamentos de amizade e de namoro com os não ciganos, o que é mais facilmente controlável quando as raparigas se circunscrevem à vida familiar e se mantêm no interior do grupo, mas deixa de o ser na medida em que estas alargam os círculos de relações, quando se inserem numa instituição, como a escola, que é exterior ao grupo.

Ao existir desconfiança relativamente a outros grupos sociais, as crianças ficam limitadas para iniciarem as interacções com esses companheiros.

É representação corrente, no seio do grupo, que a formação escolar só tem utilidade para a rapariga até aos 10 anos, tempo suficiente para que saiba ler e escrever, o que é mais do que uma das estratégias que permite evitar o aprofundamento dos contactos com os não ciganos, comportamentos que são censuráveis no interior do grupo. É de evitar o exercício de actividades

profissionais que saiam do controlo social, simbólico e geográfico do grupo. Ter outras competências é inútil e desnecessário porque priva e atrasa as aprendizagens familiares orientadas para assumirem, no futuro o papel de mães e esposas. A escola necessita de considerar esquemas diferentes de orientação vocacional em função da classe social e do sexo.

A educação da criança, no universo cigano, não é homogénea, varia de uma família para outra, mas de uma forma geral, em todas as famílias existe uma tendência similar: a criança é em primeiro lugar um bem para a identidade colectiva, para a identidade dos pais e não deverão existir casais sem filhos. Uma mulher deve ser mãe e um homem deve ser pai, o que gera uma regra fundamental. O homem e a mulher são reconhecidos no grupo a partir do momento em que são pais e se possível de bastantes filhos.

As crianças destas famílias são crianças com uma educação particular. São alimentadas a seu pedido, isto é, não é seguido um horário para as alimentar, simplesmente são alimentadas quando têm fome. O sistema de horário poderia levar a que a criança chorasse, o que não seria visto com bons olhos. Ao longo do seu crescimento a criança não é ensinada especificamente a controlar os esfíncteres, pelo que qualquer descontrolo nunca será punido. A criança tem fome, come, tem sono dorme e o horário não é algo a ter em conta. A criança não come nem dorme nos locais adequados, mas sim onde deseja (cf. Liégeois, 1976:47-48).

Pensamos ser de extrema importância, que quando existirem crianças ciganas na Escola, ou sala de aula, se deve dar-lhes uma certa autonomia e responsabilidade, pois elas irão adoptar uma atitude de irmão mais velho com as crianças mais pequenas. Vão comportar-se como pequenos adultos com outras crianças. É necessário ser flexível, e claro, é importante conhecer realmente o grupo de pertença desta criança porque, pensamos que, através da especificidade e do conhecimento do grupo, podemos ajudar verdadeiramente as crianças a melhorarem os seus resultados escolares

Não devemos esquecer que a população cigana, em geral, se marca por objectivos a muito curto prazo, necessitando obter resultados de imediato, enquanto a escola tem uma formação “desenhada” para longo prazo.

A falta de conhecimento da cultura cigana, por parte de um grande número de profissionais que se dedicam à educação, impede que na instituição escolar se faça referência à mesma e se partilhem valores. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento, por parte da escola, dos valores com os quais a criança se identifica, o que pode levar à infra valorização do seu próprio grupo cultural ou à rejeição da escola.

A cada vez maior presença de ciganos, no sistema educativo, exige uma mudança de atitude da sociedade maioritária face à cultura cigana. Mudar os estereótipos, falsos na sua maioria, para uma atitude de conhecimento e respeito da verdadeira cultura cigana é o passo absolutamente necessário e urgente para que a escola, mandatária da sociedade, estabeleça estas mudanças e integre a cultura cigana, bem como outras culturas, na cultura escolar, pois sem esta atitude não se facilitará a necessária convivência e intercâmbio, dentro de um ambiente intercultural.

Fernández Giménez, no *1.º Congreso Europeo de la Juventude Gitana*, realizado em Barcelona, em Novembro de 1997, referiu:

“Tem que haver filólogos que ensinem o Romani. Tem que haver os historiadores que expliquem e façam grandes enciclopédias sobre o que foi a história do nosso povo. Tem que haver especialistas em questões de sociologia. Teremos que formar juristas, advogados que defendam os direitos do nosso povo, e tem que haver políticos. Também tem que haver donas de casa e pessoas que expliquem o que é a arte da cozinha cigana. Deve divulgar-se a arte e a literatura cigana, tem que se ler poesia cigana nas escolas. Nesta tarefa todos seremos necessários, ninguém se pode excluir”.

O discurso do vice-presidente da União Romani, testemunha a consciência de que a relação do povo cigano com a escola deve mudar, que os ciganos não podem continuar fora do sistema educativo, realizando a sua aprendizagem para a vida, unicamente no seio da família. Contudo, esta visão sobre o relacionamento escola/família cigana não é unânime, uma vez que existem nesta etnia duas posturas contraditórias relativamente à função da escola: o

medo de se aculturarem e a defesa de um futuro mais real e contemporâneo, da sua cultura, que permita a necessária desmarginalização dos seus filhos.

As duas posições traduzem a realidade díspar dos ciganos: uns pensam que o sistema educativo é absolutamente necessário para os seus filhos poderem aceder ao mundo do trabalho e, desta forma, se prepararem para uma convivência inter-étnica sem perder a sua identidade cigana; outros vivendo na marginalidade ou seguindo costumes de um *sistema patrigrupal*, de cómoda função para os homens, querem manter-se fora daquilo que sentem como um sistema educativo de não ciganos cuja função é a assimilação forçada (cf. Liégeois, 1994:147-148).

Desta forma, a situação das crianças ciganas, na escola, é a mesma que a das suas famílias na sociedade. Entram nesta instituição de “mão dada” com a pobreza, e com baixas expectativas dos pais face à escola, sendo-lhes apontado, à priori, um baixo nível académico que, juntamente com outros factores, os levará ao fracasso escolar, e saem da escola sem terem solucionado a sua pobreza, nem aumentado as expectativas familiares para a necessidade de seguir os estudos. Junta-se o fracasso escolar com uma falta de certificação académica que não lhes facilitará o acesso, tanto a seguirem estudos, como a poder pensar num futuro profissional (cf. Liégeois, 1994:147).

É importante mencionar que o afastamento entre as crianças ciganas e a sua família é vivido de forma dramática, pois “é sentido violentamente que a criança foi educada no temor do exterior, do estrangeiro, temor mantido e justificado pelo aspecto conflituoso das situações diárias. Ora a escola faz parte do estrangeiro” (cf. Liégeois, 1997:69).

Os alunos ciganos chegam à escola e encontram diferenças essenciais entre os modelos observados na família e os que esta oferece, acrescentando uma série de dificuldades às que a própria aprendizagem já suscita. Para os ciganos, as suas crianças e o mundo dos adultos não se encontram dissociados, mas sim agregados, com várias pessoas a participarem na sua educação.

A criança cigana é educada para o conceito familiar e tem uma função primordial na família, pode perpetuá-la ou modificá-la. Desta forma a comunidade cigana concentra os seus esforços educacionais na implementação de um contacto bastante estreito, entre os adultos e as crianças, sendo esta relação educativa sempre baseada na autonomia e não no comando. Esta perspectiva educacional contraria a perspectiva de hierarquia, de verticalidade implementada pela instituição escolar suscitando dificuldades de compreensão e aceitação da autoridade por parte destas crianças (cf. Ibidem:196-199).

Não devemos esquecer que, desde muito cedo, a criança cigana é envolvida no processo de sustento familiar, ajudando os pais na feira, principalmente os rapazes, enquanto as raparigas têm ao seu cuidado as tarefas domésticas e os irmãos mais novos, facto que assume uma condicionante, pois, regra geral, as famílias são numerosas. Estes trabalhos não são exploração de trabalho infantil, mas antes uma colaboração, para a subsistência familiar, entre as várias gerações, em que as crianças participam nos trabalhos dos pais e dos avós. Numa dinâmica de cooperação, os pais organizam as actividades, com o propósito de proporcionarem aos seus filhos as aquisições de uma diversidade de competências – a responsabilidade, a capacidade de negociar e de persuadir, a polivalência e a capacidade de sobrevivência (cf. Ibidem:69).

A relação que os indivíduos ciganos celebram com o trabalho é uma relação de sobrevivência. Valorizam o momento presente e, quando podem optar entre o trabalho e o ócio a preferência é dada ao ócio, ou seja, não vivem para trabalhar, mas trabalham para viver, sendo esta concepção que transmitem aos seus filhos.

## **2.7. Africanos em Portugal**

A descolonização trouxe para o nosso país uma vaga contínua de refugiados e imigrantes africanos, na sua maioria ilegais, que se instalaram maioritariamente em Lisboa, embora se disseminassem um pouco por todo o país, à procura de melhores condições de vida. Os primeiros fixaram-se na Ajuda e S. Domingos

de Benfica, Carnaxide ou Alfragide, etc. (cf. Machado, 1994), com condições de alojamento precárias, fazendo com que aumentasse a construção desordenada de “barracas”. A situação foi-se agravando, uma vez que por parte das autarquias não houve uma preocupação inicial relativamente ao realojamento, levando a que a situação se tornasse difícil de controlar. Os bairros sociais onde esta população se instalou passaram a ser conhecidos como meios de pobreza onde imperava a delinquência, o tráfico de droga, a prostituição, a violência, sendo a desintegração uma das causas. Ao chegar ao nosso país, estes imigrantes tiveram que fazer a aprendizagem de uma nova cultura, de uma nova língua e instalar-se, como referimos anteriormente, em habitats degradados, inserindo-se num meio urbano, com ritmo de trabalho intenso para o qual não se encontravam preparados. Não devemos esquecer que uma grande maioria habitava, no seu país de origem, num meio rural. Em 1998, dos estrangeiros residentes em Portugal, os Africanos constituíam 46,4% (cf. Bastos, 1999:34).

Previa-se que estes imigrantes não fossem portadores de grandes dificuldades de aprendizagem, uma vez que a sua língua de origem era a língua portuguesa. O mesmo era esperado dos alunos africanos de “2ª e 3ª gerações”. Até à relativamente pouco tempo, este termo era utilizado para denominar os filhos dos imigrantes nascidos (ou pelo menos criados) no país que os seus pais escolheram como destino de migração. No entanto, este termo não será o mais correcto, já que muitos destes não são verdadeiros imigrantes, mas sim filhos de imigrantes nascidos já no país de acolhimento, não tendo por conseguinte estado sujeitos a uma movimentação de um país para o outro. É de salientar ainda que estes não apresentam algumas características próprias de ser imigrante, tais como: a presença transitória no país e a existência de um projecto de regresso, uma vez que estes nunca estiveram no país de origem dos seus pais (cf. Rocha-Trindade, 1995). Ao falarmos de imigrantes de 2ª geração tem implícito o princípio, segundo Machado (cf. 1994:120), de “uma concepção essencialista das identidades sociais”, em que a cultura de origem dos imigrantes é transmitida aos filhos na totalidade, sem interferências da cultura do país de acolhimento. Esta, é uma visão estática e inalterável de cultura, desta forma, vários investigadores

apresentam novas designações, como novos luso-africanos. Esta expressão inclui, além dos descendentes de imigrantes, “os africanos de nacionalidade portuguesa, de condição social média ou elevada e muitas vezes racialmente mistos, que optaram por se fixar em Portugal na sequência da descolonização” (cf. Machado, 1994:111).

### **2.7.1. Os alunos africanos na escola**

Nos anos 90, "a presença nas escolas de alunos filhos de imigrantes africanos ou de populações regressadas das ex-colónias portuguesas pressionou os professores e a própria administração a agirem face a situações de exclusão a que esses alunos eram votados. As referências às relações entre o sucesso educativo e a atenção às especificidades dos alunos foi ganhando novos sentidos e foram incluindo aspectos de ordem cultural" (cf. Leite, 2002:80-81), levando, o poder central, à implementação de projectos que tinham por objectivo diminuir o insucesso escolar partindo do reconhecimento da diversidade cultural.

Os africanos são considerados frequentemente como vítimas de atitudes racistas e xenófobas e o seu desenraizamento é muito grande: ao chegarem ao nosso país, têm de fazer a aprendizagem de uma nova cultura e, por vezes, de uma nova língua, adaptar-se a um habitat, em muitos casos, degradante, suportar ritmos de trabalho intensos. Além disso, a maior parte são originários de meios rurais e têm que fazer a sua integração nas grandes cidades - ou na periferia destas - onde as probabilidades de encontrar trabalho são maiores. Todos estes factores tornam a inserção uma tarefa difícil, tornando-os por conseguinte, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola. (Matos, in [http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id\\_article=1585](http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=1585))

Devemos referir que aos primeiros se colocaram problemas de natureza institucional, como por exemplo na equivalência de diplomas, o que lhes trouxe grandes entraves uma vez que era generalizada a prática da "desclassificação", ou seja, a atribuição de notas inferiores às dos diplomas obtidos, ou mesmo a colocação num nível inferior àquele que o aluno

frequentava no seu país de origem. Além disso, os professores estavam, de um modo geral, pouco preparados para acompanhar este tipo de alunos; tendendo a classificar como "incapacidades intelectuais" as insuficiências linguísticas, os diferentes modelos culturais e o estado de desorientação e de conflito que os caracterizavam (cf. Charbit, 1988).

De acordo com Coard (1971), os alunos negros têm, em geral, três grandes desvantagens no sistema educativo: “as suas baixas 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; baixas expectativas dos professores afectando o seu empenho no processo de ensino e na auto-imagem e auto-confiança dos alunos”.

Alguns jovens africanos aparecem muitas vezes, referenciados pelos meios de comunicação social como apresentando comportamentos anti-sociais e falta de integração que têm como origem o facto de serem «...jovens que não se identificam com a cultura do país de origem nem com a de destino....» (cf. Céu Neves, 1999:20-22).

Trata-se, muitas vezes, de jovens que nasceram em Portugal e aqui foram socializados, não possuindo qualquer intenção de vir a fixar-se no país de origem dos pais e, acima de tudo, não se vendo a si próprios como imigrantes, mas como portugueses.

Para Machado (1991), a sua situação de “dupla cultura”, de se encontrarem divididos entre dois mundos e duas identidades contraditórias, é apresentada como a principal característica explicativa da sua falta de integração que se repercutirá na escola. Parafraseando Pereira (2005), as crianças africanas são mais penalizadas no aproveitamento escolar, porque apresentam dificuldades de integração social e cultural, as famílias são pouco estruturadas, evidenciam problemas na língua e são também vítimas de alguns preconceitos racistas. Tais situações devem ser encaradas de forma objectiva e devem ser valorizados os factores que favorecem a formação do auto-conceito de forma a diminuir sentimentos de inferioridade manifestados pelos indivíduos africanos.

Desta forma, é importante efectuar-se um trabalho que envolva toda a comunidade educativa. Como argumenta (cf. Santos, 2001), trabalhar no ambiente escolar, de forma satisfatória contra as ideologias que reforçam a discriminação, significa instituir novas formas de relação entre crianças negras, brancas e afro-descendentes, acabar com os velhos discursos eurocêntricos, promover situações de diálogo e de argumentação e favorecer uma interacção que permita a todos da comunidade escolar “garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente” (p.106).

Pensamos ser importante que a escola promova o reforço da identidade destes alunos, podendo isso ser feito, entre outras coisas, através de histórias contadas ou dramatizadas, com personagens negros em situações positivas. Assim como, não devemos descurar que no relacionamento entre lusos, africanos e afro-descendentes, o conceito “cultura” revela o seu aspecto controverso uma vez que as relações de força se presenciam com frequência, tanto no campo social como no campo do saber.

## **Capítulo 3 – Educação Inter / Multicultural**

### **3.1. Educação multicultural**

O multiculturalismo é um fenómeno do nosso tempo que traz para o campo da educação uma série de questões e desafios, tais como: o respeito à diferença, à diversidade cultural e ao redimensionamento das práticas educativas com o objectivo de se adequar às recentes necessidades de erigir uma escola mais democrática e inclusiva.

Sendo uma realidade que suscita a interacção de culturas, que se fundem num sistema marcado pela agitação das questões trazidas pela diferença, quer de género, de raça, de classe social, de orientação sexual e/ou de identidades, a razão do multiculturalismo assenta no discurso sobre igualdade, não colocando à margem as diferenças que são a aclamação da individualidade de cada ser humano.

Se o ser humano fosse unidimensional, a cultura não adoptaria uma pluralidade de formas, a sua vida não se desdobraria numa multiplicidade e diversidade de valores. Se o homem fosse esse plausível ser unidimensional, não necessitaríamos de guiar os nossos alunos pelo caminho do conhecimento das várias formas de cultura, nem de os levar a experienciar uma vasta gama de valores. Daí que, a educação deverá ser pluridimensional abarcando todas as vertentes culturais.

Pensamos pois, que a dimensão política, a par da necessidade de reconhecimento das diversidades culturais, não pode negligenciar a procura de alguns valores que se vão universalizando na medida do próprio processo histórico. Mas, para isso será necessária a participação do sujeito na conquista de sua identidade, no sentido de uma inclusão participativa.

A simples integração pode apresentar-se problemática, pois, pode implicar a integração em si da sociedade dominante. É necessária, pois, uma forma de inclusão que abarque a participação de todos os indivíduos incluindo as

minorias culturais na esfera social e política, criando mecanismos de legitimidade para a participação efectiva. Os indivíduos e grupos que não participam de processos colectivos, de interacção, que é a base da construção da cidadania multicultural, não evoluem em termos de auto-reconhecimento, ou de reconhecimento público do seu grupo numa comunidade de referência.

Neste contexto encontramos Ferreira Patrício (2003), um dos mentores da Escola Cultural em Portugal, que qualifica a Escola, “(...) de *pluridimensional/cultural*”, especificando este, que:

“Com estes dois adjectivos quero afirmar duas coisas, ambas aliás complexas. A primeira é que a Escola deve exprimir, na sua estrutura e organização pedagógica, a pluridimensionalidade do Homem e a pluridimensionalidade da Cultura, que é em si mesma uma Axiologia viva, porque é um sistema vivo de valores. Cada cultura humana é, veridicamente, um sistema vivo de valores. A segunda é que a Escola deve ser, para além da sua estrutura, substantivamente cultural, porque o seu sentido e finalidade é a Cultura, em todos os momentos desta: desde o passivo da recepção até ao genésico da criação, tudo vectorizado para a edificação cultural do próprio Homem.”

Cada cultura tem a sua própria história, a sua riqueza e a sua individualidade. É no interior dessa sua singularidade na diversidade que poderemos encontrar possíveis soluções para os grandes desafios das sociedades do mundo global. Daí que, a defesa de uma globalização da solidariedade, universal e multicultural deve estar no nosso horizonte.

A partir da defesa cultural dos diversos povos deve procurar-se a unidade e a complementaridade das culturas através do diálogo intercultural, o que permitirá evitar o etnocentrismo e estimular a abertura de cada uma das culturas a outras matrizes culturais.

### **3.2. O desafio português**

Desde longa data que Portugal tem sido uma porta aberta à imigração, principalmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, da América Latina recentemente em maior número, e nestes últimos anos, dos Países de Leste que também nos elegeram como país de acolhimento. O facto de sermos

um país hospedeiro, traduz-se num aumento cada vez maior da heterogeneidade cultural e étnica nas nossas escolas. Este facto é confirmado por Souta, quando diz, *“Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural”* (cf. 1997:93). Contudo, a nossa actual cultura escolar ainda tem dificuldades em aceitar e apreciar a diversidade cultural, de a aclamar como benéfica para a evolução de uma sociedade mais rica e mais justa.

As nossas sociedades praticamente não conhecem a Paz duradoura, fruto da competição e da degradação social pela não-aceitação do outro tal como ele é. Neste sentido, a Educação Multicultural tem como papel primordial formar as comunidades escolares, gerando valores de não-violência e solidariedade na interacção e no consenso da convivência humana.

Pelo que pudemos averiguar nos escritos de Ferreira Patrício (2003), já entre 1987 e 1990, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo tentou organizar e fazer funcionar a Escola Cultural, através de um Projecto designado por *“Projecto Escola Cultural”*, que abarcou 77 Escolas dos Ensinos Básico e Secundário. Ora, foi na comunidade docente que a Educação Multicultural ganhou adeptos e se impôs como uma nova área no domínio das Ciências da Educação, que Souta define como: *“uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didácticos.”* (cf. 1997:59).

Apesar de nos últimos anos do século XX e início do século XXI assistirmos a um discurso mais dirigido para a compreensão do fenómeno do multiculturalismo, e para uma actuação educativa decidida a encontrar respostas de forma positiva para as características plurais da população escolar defendendo-se o conhecimento, o reconhecimento, o respeito pela diversidade cultural como forma de combater preconceitos, e de elevar a auto-estima dos alunos dos grupos minoritários, a verdade é que ainda há um longo caminho a percorrer.

Na década de noventa, Roberto Carneiro, então Ministro da Educação, fez lançar as linhas orientadoras da Educação Multicultural, enquadrada por três pontos essenciais.

O primeiro ponto assentava na criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (cf. Março, 1991), passando posteriormente a chamar-se “Entreculturas”. Este tinha por objectivo *“coordenar e promover, no âmbito do Sistema Educativo, os programas e as acções que visavam a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”* (cf. Despacho Normativo, nº 63/91 de 18/2 – DR Nº 60, I Série - B, 13/3/91). Pretendia-se formar professores dentro da perspectiva da multiculturalidade, acompanhar iniciativas no âmbito da Educação Multicultural e coordenar acções que promovessem o teor da Declaração Universal dos Direitos Humanos – artigo 26º (1) e (2) – *“ num quadro de reconhecimento da dignidade intrínseca a todos os membros da família humana e o da igualdade e inalienabilidade dos seus direitos e da paz no mundo.”* (cf. 1995:22)

O segundo ponto prendia-se com o incentivo à instituição da “Associação de Professores para a Educação Intercultural “ datando de Setembro de 1993. Dos seus estatutos constava o artigo segundo – ponto 1 e 2 – *“(…) se propõe promover programas e acções que visam a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos.”*

Por fim, entre 1993 e 1994, desencadeou-se o Projecto de Educação Intercultural. Mas, foi nos finais da década seguinte que se deu um passo que realmente, de certa forma formalizava todo este percurso criando-se então a figura do Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (cf. Decreto-Lei – nº 3 – A/96 de 26 de Janeiro, DR nº 22, I Série – A de 26 de Janeiro de 1996) ampliando o seu exercício, *“(…) a esfera educativa, tal como define o preâmbulo do diploma no desempenho dessa tarefa assume relevância particular a educação, através da acção da família, das escolas e das estruturas sociais, devendo fomentar-se o respeito mútuo e a compreensão entre pessoas de origens e culturas diferentes.”*

Embora tenha sido desenvolvido e implementado este rol de directivas, a educação em Portugal ainda tende para uma linha da uniformização dos processos educativos, como diz Daniel Sampaio, “ *A escola é monolítica, é igual do Minho ao Algarve, tem um programa igual do Minho ao Algarve e, (...), é pensada para um aluno branco e da classe média.*” (cf. 2001:8). Contudo, a diversidade de culturas com que as nossas escolas cada vez mais se permeiam, naturalmente impulsionam uma actuação mais plural, democrática e diversificada.

Assim, educação intercultural nas nossas escolas é uma necessidade prioritária e premente, mas, acontece que, ainda é um assunto ignorado por um número considerável de professores. Caminhar para uma escola onde se aposte numa educação diferenciada, requer a criação de oportunidades de aprendizagens personalizadas num contexto de experiências rico em interacções, dentro de uma perspectiva que encare as diferenças individuais e a heterogeneidade como factor de enriquecimento pessoal e social.

“*Aprender a viver juntos*” é um passo peremptório para o equilíbrio futuro. É neste contexto que pensamos ser importante o papel do professor e o seu percurso de formação, para que, gradualmente o sistema de ensino se transforme num agente de integração e não de marginalização.

Só assim, partindo da consciencialização dos docentes e da sua formação dentro da perspectiva multicultural, será então possível encontrar estratégias interculturais, permitindo a construção de uma escola aberta à diferença rumo à formação dos futuros cidadãos conscientes de que é do cruzamento entre os saberes culturais individuais que se forma a coesão das comunidades dentro da sua heterogeneidade.

### **3.3. Educação multicultural e intercultural: os paradigmas da actualidade**

A complexidade cultural do mundo global e plural, em que as sociedades vivem cada vez mais embrenhadas deu origem às expressões da contemporaneidade, “multicultural” e “intercultural”, que diversos autores utilizam com sentidos diferentes, e que importa aqui explicitar.

O termo multicultural surgido de uma dinâmica que envolve as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, prende-se com o sentido de estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo. Esta expressão “multicultural” tomou diversas significações ao longo do desenvolvimento histórico, e nos últimos anos tem vindo a adquirir maior abrangência e visibilidade.

Impulsionada pelas relações inter-étnicas que têm sido uma constante ao longo de toda a história, a questão multicultural, de acordo com as posturas ideológicas vigentes, foi dando origem a outros termos, entre eles, o “intercultural”.

Na perspectiva de Banks, a educação multicultural é um movimento renovador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educativo. Este autor, concebe como a principal finalidade da educação multicultural dotar todos os estudantes de *“habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para actuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos da sua origem.”* (cf. 1999:2)

De acordo com Ferreira, *“(...) os termos educação multicultural e educação intercultural são utilizados, digo, talvez, com a mesma acepção e sentido, o primeiro em países ligados à cultura anglo-saxónica, o segundo em países mais ligados a uma cultura românica.”* (cf. 2003:111)

Embora os termos multicultural e intercultural, do nosso ponto de vista, e também pelo que nos apercebemos nas teorias dos vários autores consultados dentro desta temática, nas questões educacionais deverá ser dada maior ênfase ao termo intercultural, isto porque, a competência comunicativa intercultural desencoraja estereótipos, alargando o conceito tradicional de competência comunicativa para incorporar a consciência de que toda interacção se dá entre múltiplas identidades sociais.

Pelo seu carácter profundamente marcado pela forte relação com os movimentos sociais, não é possível trabalhar questões relativas ao multiculturalismo sem o desenvolvimento do diálogo entre os diferentes grupos sociais. Toda a interacção é por princípio comunicação, pois estamos constantemente a cruzar fronteiras culturais, e a competência intercultural é aquela que nos permite a mediação entre as várias identidades culturais assim como a procura da compreensão da cultura do Outro. Assim sendo, o paradigma intercultural aponta para um processo relacional interactivo entre pares, que abarca obviamente ambos os lados, logo ela é interlocução entre as diferentes culturas, afirmando o pluralismo que rejeita e combate o racismo e outras formas de discriminação.

É nessa interacção que se constrói o conhecimento de nós próprios, do Outro, e o conhecimento que esse Outro tem de nós. A este respeito, Stromquist (2002), adverte que antes de podermos reconhecer o Outro, é necessário conhecermo-nos bem a nós mesmos, o que requer uma posição ética nada passiva aos acontecimentos externos.

É também nesse diálogo que temos a possibilidade de comparar semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo de cada uma das culturas, o que permite quebrar as tensões, provocadas por um lado, pelo sentido de superioridade, e por outro lado, pelo sentido de inferioridade que será o das minorias.

Encontramo-nos então no caminho do desenvolvimento da compreensão e aceitação de que, tal como cada indivíduo é singular, cada cultura também o é.

A este respeito, Sousa Santos (2002), diz que “*As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza*”. Neste sentido, todos os cidadãos são responsáveis pela criação de um universo plural e mais justo, reconhecendo e valorizando a cultura das minorias.

Neste contexto, a perspectiva pedagógica toma particular relevância, tanto em relação às reformas estruturais da educação escolar no sentido de a dotar de capacidades para formar as novas gerações a enfrentar os complexos conflitos da sociedade actual, como em relação a todos os agentes participantes nos processos de formação social, contribuindo fortemente para a integração e interacção das diferentes culturas, nomeadamente dos grupos étnicos.

Chegados a este ponto, concluímos que o multiculturalismo trata do reconhecimento de valores e modos de vida diferenciados, mas, abarca também o diálogo numa articulação entre todos. Assim, em nosso entender fará maior sentido utilizar o termo intercultural porque é nele que encontramos o diálogo, a interacção e a abertura efectiva ao Outro. Aliás, os princípios que nos orientaram assentam nas posições de vários autores que se debruçam sobre esta temática.

Vejamos que, para Clanet, “*o termo “intercultural” introduz as noções de reciprocidade nas trocas e de complexidade nas relações entre culturas*”. (cf. 1990:21). No mesmo sentido, encontramos Ferreira, para a qual, “*(...), a Educação Intercultural, apresenta-se (...), como uma via Educativa, destinada a desenvolver as potencialidades da pessoa e as relações entre os indivíduos, grupos e nações.*” (cf. 2003:100). E de acordo com Peres, a educação intercultural, “*(...) permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais. Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade.*” (cf. 1999:49).

É este conceito de educação intercultural que pretendemos expressar, por nos permitir a compreensão das culturas em presença, que contextualiza as especificidades culturais que pela inter-relação de diálogo e atitudes permitem aos nossos alunos aprenderem a viver e conviver juntos.

A perspectiva da educação actual, reconhece a necessidade da promoção e implementação da educação intercultural que segundo Ferreira, atende à seguinte necessidade:

- “melhor acolher os alunos de origem estrangeira e os nacionais de vivências socioculturais diferentes;
- promover processos que conduzam ao desenvolvimento da auto estima, da auto imagem e da autoconfiança dos “diferentes”;
- promover a partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, cultos de cada cultura,
- incentivando a reflexão sobre as diversidades e as dimensões comuns;
- incentivar a abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos, na perspectiva de transmitir a herança multicultural neles presentes.” (cf. 2003:100).

Assim, a escola estará consciente de que a cultura dominante não é a única, que lhe cabe o dever de promover e implementar uma educação para todos com um leque de aprendizagens diversificadas, onde todos diferentemente possam expressar os seus modos de ser e de estar, próprios da singularidade da sua cultura. Encontramo-nos então perante a importância da implementação do ensino direccionado para a compreensão mútua entre os indivíduos, como diz Edgar Morin (cf. 2001:17), “quer próximos, quer estranhos”, advindo daí o desafio da complexa tarefa de promover o sucesso escolar articulando valores de diferentes temporalidades que coabitam no mesmo espaço escolar, social e político.

Contudo, um projecto de educação intercultural estará dependente da interacção dos actores sociais, nomeadamente professores, auxiliares da acção educativa, encarregados de educação e dos próprios alunos, e necessariamente da predisposição destes a uma abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação aos diferentes grupos. Considera-se pois, que a pedagogia intercultural deverá ir ao

encontro do outro, desenvolvendo uma sensibilidade para tratar da diversidade e complexidade cultural contemporâneas.

### **3.4. Educação intercultural: uma nova atitude pedagógica**

A sociedade contemporânea exige que se tome em consideração as necessidades diversas dos nossos alunos. Se nos centrarmos na ideia de que todas as crianças devem ser tratadas de igual forma, se não procurarmos respostas diferenciadas, não será possível atingir o tão reclamado sucesso escolar.

Criar condições para que todos tenham igualdade de oportunidades e direito ao sucesso escolar, implica educar dentro de uma perspectiva de cidadania plena, na qual deve estar presente a noção de justiça social, de forma, a incluir o princípio do reconhecimento dos cidadãos de origens étnicas minoritárias para estes se sintirem iguais num contexto em que as particularidades culturais não são reconhecidas pelas instituições.

O não reconhecimento da legitimidade das especificidades culturais das comunidades étnicas minoritárias têm consequências na criação e manutenção de estereótipos, o que conduz frequentemente a baixas expectativas desses alunos, constituindo assim um obstáculo ao sucesso escolar.

No sistema educativo português têm vindo a processar-se algumas alterações curriculares, contudo, a nosso ver ainda sem grande expressão a nível da implementação da educação intercultural na globalidade das instituições escolares.

Embora o nosso actual Currículo Nacional do Ensino Básico aluda à interculturalidade, não orienta especificamente para a organização de um currículo escolar que responda positivamente à diversidade das situações e dos alunos a quem se destina. Obviamente que cada instituição e cada professor poderá procurar modelos e estratégias de educação a implementar

face à diversidade cultural, nomeadamente dentro da perspectiva enunciada pela UNESCO que sustenta a importância de que o contacto entre os diversos grupos se desenvolva num contexto de igualdade, e para isso propõe a existência de projectos comuns para que “*se ultrapassem as rotinas individuais*” (cf. Dellors et al, 1996:85) e permitam destacar o “*que é comum entre esses grupos, em vez de um realce das suas diferenças*” (cf. Ibidem:85). Contudo, uma grande parte dos docentes e intervenientes da comunidade educativa não é portador de formação adequada.

E se pretendemos falar de uma Escola Intercultural e Inclusiva, ela não se poderá centrar unicamente nos currículos, ou nas actuações dos professores, ela deverá ser o resultado de uma pluralidade de factores que envolvem a escola, e que esta deverá incluir como aspectos orientadores de relevante importância. Nomeadamente o facto de procurar desenvolver uma acção educativa não discriminadora, onde não haja lugar a atitudes racistas ou xenófobas. Ao mesmo tempo, deverá organizar os seus currículos de forma a privilegiar estratégias de construção de conhecimentos em interacção dentro de uma perspectiva Intercultural. E numa dimensão de cidadania deverá procurar desenvolver nos seus alunos a capacidade de participação na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença, sempre numa óptica de comunicação interpessoal e grupal heterogénea.

Com esta posição, estamos a considerar a necessidade de continuarmos a questionar as possibilidades de um diálogo intercultural saindo do paradigma da identidade auto-centrada, caminhando para a construção e desenvolvimento de procedimentos educativos com vista a uma escola de sucesso para todos. O que quererá dizer que na experiência, a pedagogia intercultural deve ser flexível, podendo ocorrer de modos diferenciados de acordo com os problemas gerados pela diversidade social e cultural. Assim, a realização de um projecto intercultural de escola, vai com certeza depender do meio social em que a escola está inserida, contudo, há que relevar a importância da existência de um projecto de educação intercultural qualquer que seja a sociedade, tentando sempre valorizar o Outro em si, os seus valores, a sua forma de pensar de agir e de Ser.

É efectivamente na educação básica que se encontra o “passaporte” para a vida na tolerância e na responsabilidade cívica. “ *A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.*” (cf. Ibidem:83) Daí que, partir “à descoberta do outro” numa perspectiva pedagogicamente assente nos valores da interculturalidade será uma das formas de provocar e promover nas crianças “ (...) *o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual.*” (Ibidem, p.18), colocando assim à margem a convicção de que o insucesso escolar é uma fatalidade intransponível.

## **Parte II – Estudo Empírico**

## **Capítulo 4 – Contextualização do Estudo**

#### 4.1. Caracterização do meio

A população que integra este estudo faz parte de uma comunidade, o tão conhecido “Tarrafal” – inserido no Bairro São João de Deus, no Porto. Este bairro localiza-se no extremo norte da freguesia de Campanhã, a mais extensa em área e a segunda mais populosa com cerca de 45 000 residentes (dados de 1996).



Imagem 1 – Azulejo com o nome do bairro

Em termos geográficos Campanhã encontra-se delimitada, a norte pelo concelho da Maia, a sul pelo Rio Douro, a poente pelas freguesias de Paranhos e Bonfim e a nascente pelo concelho de Gondomar.

Cerca de um quinto da habitação social, existente no concelho do Porto, foi edificada nesta freguesia, principalmente no decurso dos anos sessenta e setenta, entre os quais se destaca o bairro de São João de Deus, sendo esta freguesia considerada como “parente pobre” da cidade. Na verdade, e de acordo com o Estudo da Incidência da Pobreza nos bairros de habitação social, realizado em 1999, pela Câmara Municipal do Porto, as freguesias onde a pobreza atingia valores mais elevados eram as da Foz do Douro, Aldoar e Campanhã, com taxas de incidência que rondam os 50% (cf. Pimenta, 2001:22-74).

É o bairro de habitação social mais antigo (1944), dos nove existentes na freguesia de Campanhã, sendo também um dos que apresenta maior densidade populacional (cf. Pimenta et al, 2001:16). Em 2001, podemos encontrar num testemunho dado por um grupo de estudiosos da etnia cigana, que o agregado populacional que constituía o Bairro S. João de Deus era muito heterogéneo e multiétnico, contando com “cerca de 5000 pessoas, sendo a etnia cigana, a mais numerosa (delas), com cerca de 3500 pessoas” (cf. Sousa, 2001:41). A sua edificação resultou de sucessivas intervenções construtivas que, obedecendo a filosofias de construção e políticas de realojamento

diversas, contribuíram para a diversidade, actualmente visível, ao nível da sua estrutura habitacional.

Habitações unifamiliares constituem o núcleo habitacional mais antigo (bairro velho), tendo sido edificadas em 1944, de acordo com a filosofia que presidiu à construção de casas de habitação social, durante o Estado Novo, para alojar populações de baixo rendimento económico, provenientes de zonas degradadas da cidade do Porto. Estas casas,



Imagem 2 – Habitação unifamiliar

ocupam uma pequena parte da área total do bairro – Ruas 1, 2, 3, 4, 5, 6 – aquela que, dada a configuração e distribuição das habitações, apresenta menor concentração populacional, revelando um melhor estado de conservação.

As construções em bloco, predominantes em número e área ocupada, foram construídas por fases: 1956, 1965, 1968, 1976, 1991, e 1994, de acordo com duas tipologias distintas de habitação social.



Imagem 3 – Blocos de habitação

Em 1956 ocorreu a transferência de responsabilidades, ao nível das políticas de habitação social, para o poder camarário. Desta forma, foram construídos os três primeiros blocos 1, 2, e 3, de 3 ou 4 pisos, sem áreas verdes, nem acessos privados, devido à necessidade de rentabilizar custos de construção, através da maximização do número de população alojada, a qual, na sua maioria, correspondia a famílias ciganas provenientes da localidade próxima do bairro –

Areosa, onde estas se encontravam vivendo em barracas de pedra e tendas, em terreno cedido por uma entidade particular.

Estas famílias tiveram de ser realojadas, neste bairro, devido à desapropriação do terreno em que se encontravam instaladas, para possibilitar a construção da Avenida Fernão de Magalhães (cf. Meireles e Rodrigues, 1991:20-64).

A fixação destas famílias, naquela zona, encontra-se relacionada com a proximidade de vias de comunicação que ligam o Porto aos principais centros urbanos do norte do país, bem como a Espanha, pela Galiza, facto que facilitava o acesso aos lugares de concentração de unidades industriais dos ramos têxtil, vestuário e calçado, produtos estes que permitiam ser adquiridos, pelos ciganos, e se destinam ao comércio ambulante e aos mercados de escoamento dos mesmos, dada a importância das feiras na economia de alguns concelhos da região norte.

Existe ainda, no bairro, uma estrada de 1895, que abre a possibilidade de comunicação com as diversas zonas da cidade e outra artéria, tipo travessa, muito estreita e praticamente desconhecida, que une o bairro ao exterior e que é muito utilizada por traficantes de droga e toxicodependentes vulgarmente conhecida pela “Via do Calvário”.



Imagem 4 – “Via do Calvário”

As comunicações, entre o bairro e as restantes zonas da cidade, fazem-se através de transporte público rodoviário.

Numa das entradas do bairro deparamo-nos com uma linha de comboio activa, sem qualquer protecção, um largo e um muro onde se podem ver crianças e adolescentes a deambular, sem estarem a desenvolver nenhuma actividade

concreta a não ser incomodarem os transeuntes, uma grande parte deles toxicodependentes que ali se dirigem para ter acesso a estupefacientes que ali se comercializam.



Imagem 5 – Linha de comboio activa

As fases subsequentes de construção, até 1976, mantiveram a mesma tipologia de construção, o modelo característico da generalidade dos programas de habitação social então postos em prática pela Câmara Municipal do Porto e destinavam-se, prioritariamente, a famílias desalojadas das “ilhas”, proporcionando o acolhimento, mas seguindo padrões de baixa qualidade, inseridos num sistema provisório de ocupação, por parte de realojados (cf. Meireles e Rodrigues, 1991:43-54).

De acordo com versões de alguns moradores, o bairro seria ainda utilizado pela autarquia no quadro das medidas de repressão e controle social accionadas relativamente aos moradores dos bairros degradados ou de habitação social, sendo apresentado como o local para onde eram coercivamente transferidos aqueles que apresentavam comportamentos socialmente reprovados. Daí terão resultado as designações do bairro vulgarmente conhecidas como o “Tarrafal do Porto”, sendo o bloco H conhecido como o “bloco dos condenados”, no qual, segundo diversas versões, seriam alojados de forma compulsiva e a título primitivo os moradores que, nos bairros sociais de onde provinham, tinham infringido as normas que regulam o funcionamento dos vários bairros camarários da cidade.

Os edifícios construídos na década de 90, denominados “rosto novo” revelavam já algumas preocupações com a qualidade dos acabamentos e materiais e com o recurso a aspectos arquitectónicos favorecedores de maior

privacidade. Cada apartamento já dispunha então de uma varanda própria, contrariamente ao que acontecia com os anteriores em que as varandas eram exteriores, servindo de acesso comum às habitações dos prédios, tal como os corredores e escadas exteriores.

Em resultado dos sucessivos processos de realojamento e fixação, coexistem actualmente, neste bairro, três grandes grupos populacionais: um grupo formado por um conjunto populacional de origem nacional, não referenciado etnicamente que corresponde ao grupo mais numeroso, distribuído entre o “bloco velho” e a área dos blocos de habitação; outro grupo de população cigana que, embora também possua nacionalidade portuguesa, é sobretudo identificado pela sua origem étnica e encontra-se maioritariamente concentrada na zona nordeste do bairro, nomeadamente nos blocos 1, 2 e 3; e por último um grupo de população, de origem africana, na sua maioria cabo-verdiana, a qual corresponde ao grupo menos numeroso e mais recente, em grande parte concentrado nos blocos habitacionais denominados “rosto novo” (cf. Meireles e Rodrigues, 1991:25-74).

O primeiro grupo é normalmente identificado pelos outros dois por recurso a designações como “portugueses” ou “senhores”.

Ao longo das várias ampliações este bairro acolheu uma população cada vez mais heterogénea de recursos económicos e culturais escassos. Tal contribuiu para a formação de *ghetos* provocando estigmas sociais difíceis de transpor para aqueles que lá coabitam. Tal depreende-se facilmente quando se faz uma visita, sendo fácil constatar os motivos que o definem como o bairro mais problemático da cidade do Porto.

Dado o seu estado de degradação, a Câmara Municipal do Porto considerou prioritário a reabilitação urbana deste bairro. O plano de intervenção “arrancou” em Abril de 2002 e segundo o Vereador do Urbanismo Dr. Paulo Morais, “a requalificação/reabilitação do bairro passa pela (...) demolição de alguns blocos de casas, a diminuição da densidade demográfica e a construção de novas vias de comunicação e equipamentos colectivos (...); existindo ainda a possibilidade de (...) mudar o nome do Bairro” (cf. Pinto, 2002:43). Desde o

ano de 2004 está a ser alvo de intervenção, no âmbito do Projecto de Desenvolvimento Integrado Urban II, aprovado pela Comissão Europeia. O objectivo desta intervenção, não é apenas melhorar o aspecto do bairro, mas também torná-lo mais aberto e proporcionar à população residente, a tão desejada e esperada qualidade de vida.



Imagem 6 – Demolição de um bloco habitacional

Seria lógico dizermos que após o processo de reconversão tivéssemos um bairro com melhor aspecto, no entanto ao visitarmos o bairro de São João de Deus, continuamos a depararmo-nos com uma realidade indigna para um país civilizado.

Apesar de uma parte das habitações já ter sido demolida, as que se encontram, ainda de pé, estão completamente degradadas, ao ponto de nas entradas existir uma linha de tijolos que parece indicar que ali já não devia morar ninguém.



Imagem 7 – Uma das ruas do bairro

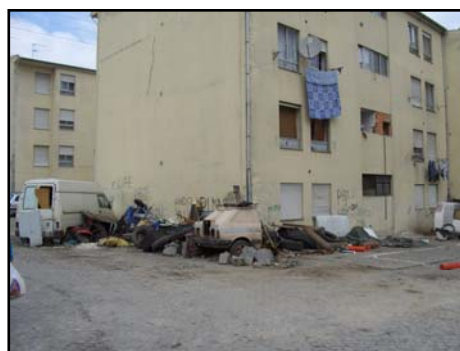


Imagem 8 – Blocos degradados

As escadas encontram-se sujas e sem iluminação, as portas partidas, sem janelas em muitas habitações. As paredes sem tintas com pedaços de cal a caírem onde se vislumbram marcas de armas outrora utilizadas.



Imagem 9 – Paredes degradadas

Salpicadas de “graffitis” e inscrições insultuosas à polícia. As caixas do correio são inexistentes, sendo visível apenas uma estrutura em madeira oca completamente vandalizada. Tudo isto confere ao local um aspecto demasiado assustador que não parece pertencer à nossa realidade.



Imagem 10 – Exemplo de graffitis



Imagem 11 – Insultos escritos à polícia

Os jardins são montes de entulho, bocados de betão partido, carros esmurrados (quase uma sucata), seringas e pratos no chão. O ar que se respira não cheira a flores, mas sim a água estagnada e esgotos que correm nas ruas, atravessando o bairro, devido à falta de saneamento. Também não existem espaços verdes e o lixo aglomera-se nas ruas.



Imagem 12 – Montes de entulho



Imagem 13 – Carros degradados

Podemos ainda encontrar animais como, porcos, galinhas, ovelhas e cavalos a passear pelo bairro, morando em conjunto com as pessoas, dentro das casas, situação que nos causou alguma estranheza quando realizámos, “in loco” a recolha de elementos para a concretização deste estudo.



Imagem 14 – Animais à solta

Como não bastasse o cenário que atrás foi descrito, as crianças e jovens têm ainda que coexistir com inúmeros toxicodependentes, num estado muito degradante, que passam o dia a deambular pelas ruas tentando arranjar mais um comprador para o dealer X ou Y (os capinadores), para que estes lhes dêem, como recompensa pelo seu trabalho mais uma dose e, como há muito desistiram de viver, moram em barracas de zinco que eles próprios construíram em certas zonas do bairro, para não terem de se deslocar. A tudo isto só nos resta atribuir a classificação de cenário “aterrador”.



Imagem 15 – Capinador



Imagem 16 – Sucata junto aos blocos

#### **4.2. Caracterização sociocultural e económica das famílias**

No bairro São João de Deus, podemos encontrar uma mistura de grupos culturais, nomeadamente: ciganos, africanos e lusos, e como tal uma variedade de culturas e modos de vida que tradicionalmente lhes estão inerentes. Uma grande parte destes jovens, adolescentes e crianças são oriundas de famílias completamente disfuncionais e não estruturadas. As famílias vivem segundo regras muito particulares e não de acordo com as regras sociais vigentes. São famílias destruídas, na maioria, pela detenção de pais que traficavam droga ou consumiam, roubam, são alcoólicos, prostituem-se e não têm condições para poderem sustentar filhos nem tão pouco formação para os poderem educar.

A maior parte dos moradores encontra-se em situação de desemprego, pois não possuem qualquer tipo de formação profissional ou mesmo hábitos de trabalho. Alguns dos habitantes vendem em feiras, mas a grande parte vive ou do tráfico de estupefacientes, de uma forma directa ou indirecta, ou do Subsídio de Reinserção Social.

A disfuncional idade das famílias traduz-se em variadíssimos factores, tais como: fracas competências parentais, (as crianças não possuem qualquer tipo de regras de educação), desinteresse, por parte dos pais, pela escola, falta de acompanhamento e de assistência médica e falta de hábitos de higiene. Acresce que os pais desresponsabilizam-se do seu papel, no que diz respeito ao acompanhamento, apoio e assistência que devem prestar aos seus filhos, nomeadamente no seu percurso escolar.

Existem muitas crianças praticamente numa situação de abandono parental, o que se pode observar pelo seu vestuário, falta de higiene e por a maior parte andar na rua, durante todo o dia, entregues a elas próprias. Face à detenção dos pais, muitas delas ficam a cargo de outros familiares ou de instituições.

A falta de modelos normativos constitui um mecanismo que faz emergir, nestas crianças, problemas graves. O abandono e absentismos escolar têm um nível elevado o que se pode justificar pelo baixo nível de estimulação e também por défices relativos a competências como a concentração, aquisição e retenção de conhecimentos.

Muitas destas crianças, adolescentes e jovens nunca tiveram vínculos afectivos estáveis e de qualidade, com a figura parental, como tal são extremamente carentes, a nível afectivo, o que requer, da parte do professor, um enorme esforço pois essa falta de afecto leva-as a procurar isso fora de casa, muitas vezes na rua, o que expõe estas crianças a diversos factores de risco, sendo a própria falta de apoio familiar um factor de risco por si só.

Relativamente aos adolescentes encontramos ainda preocupações maiores visto que, uma grande parte, abandona a escola sem saber ler e escrever ou encontra-se em risco de o fazer. Geralmente o seu comportamento, no meio escolar, é muito mau e o discurso que têm relativamente à escola, na sua maioria, é preocupante pois não lhe vêem qualquer utilidade e consideram a escola uma perda de tempo.

Esta posição dos adolescentes é apoiada por muitas famílias, especialmente as famílias de raça cigana que não atribuem qualquer importância à escola.

Muitos dos que já deixaram a escola não têm qualquer ocupação e passam os dias a deambular pelas ruas, dedicando-se muitos deles, a actos marginais como, pequenos furtos, consumo de drogas, agressões e outros actos de vandalismo. Estes comportamentos, entendem eles, são necessários para obterem respeito da comunidade. A família retira-lhes a culpa atribuindo à sociedade, ao estado, à xenofobia, este tipo de comportamentos.

A maior parte dos jovens mais velhos, como já foi referido, não tem qualquer formação profissional, não possuem hábitos de trabalho e são resistentes no cumprimento de regras sociais e na sua maioria têm processos no tribunal por actos de vandalismo, agressões, tráfico de estupefacientes, furtos e roubos. São consumidores diários de haxixe, pelo que o seu quotidiano está bastante marcado por esta prática e pelos rituais com ela relacionados.

Perante os relatos atrás referidos verifica-se que existe um risco elevado nesta população conducente à prática da delinquência e da criminalidade.

Como atrás referimos, a maior parte das crianças/jovens, deste bairro, são oriundas de famílias desestruturadas e disfuncionais e mesmo as crianças que,

apesar de viverem com os pais, não têm referências nem afectos por parte destes que os votam ao abandono, o que origina uma falta de vínculos estáveis e ausência de modelos normativos para poderem construir uma identidade segunda normas, regras e valores aceites e necessários.

Uma grande parte das famílias, que ainda moram no bairro, são vítimas de pobreza, pois como os pais não têm formação académica ou profissional, nem hábitos de trabalho, muitos são de etnia cigana e como tal vítimas de discriminação, não conseguem arranjar emprego. Muitos dos que ostentam alguma riqueza conseguem-na de formas ilícitas como a venda de drogas, o que constitui um dos graves problemas do bairro.

Também, como resultado do tráfico de estupefacientes, muita da população frequentadora do Centro Comunitário, já passou por situações completamente aterradoras, nomeadamente as crianças, pois estar a chegar a casa da escola, ou de outro local, com apenas cinco ou seis anos, e serem revistados pela polícia, ou ainda estarem em casa com os pais e ouvirem um enorme estrondo na porta vizinha e verificarem ser uma “rusga” que está a decorrer, são situações de total instabilidade e insegurança.

Face a toda esta problemática, não existe qualquer qualidade de vida no bairro São João de Deus, sendo fácil compreender, o comportamento das crianças e adolescentes, daquele local, dado que agora, mais do que nunca, fazem parte de uma “não sociedade” onde impera a ausência de regras, valores ou normas, e onde não têm qualquer referência que possam seguir nem tão pouco contacto ou conhecimento de outras realidades sociais fora daquele espaço.

As crianças e os jovens, na ausência de um modelo de conduta que lhes transmita o valor do trabalho e da formação académica e profissional, na maioria dos casos, sofrem também de uma enorme falta de estimulação cognitiva e comportamental o que vai afectar a sua capacidade de aprendizagem devido à insuficiência de automatismos, mecanismos e esquemas básico que deviam favorecer a capacidade de aprendizagem. Muitos têm transtornos da actividade psicomotora, atenção, insuficiência de aptidões intelectuais, dificuldades linguísticas, falta de motivação, problemas afectivos e

factores ambientais e familiares, que fazem com que os valores de absentismo e abandono escolar sejam elevados.

Muitas destas crianças e jovens não possuem quaisquer competências sociais, noção do que é higiene pessoal ou ambiental. Isto deve-se, em grande parte, à incapacidade que os pais têm para os poderem educar já que muitos não têm quaisquer noções de como devem educar uma criança e que valores lhes devem transmitir.

Pudemos observar o comportamento das crianças que traduz, na maior parte dos casos, carência de atenção por parte dos adultos e dificuldades que têm em lidar com a frustração, como o “não saber perder” e o “não serem os primeiros”, falta de capacidade em adoptarem posturas de comportamento, socialmente correctas, e ainda por vezes a incapacidade de obedecerem ou de respeitarem os mais velhos.

O grupo de jovens mais velhos entre os 12 e os 18 anos são, em grande parte, agressivos e violentos, mostrando um enorme desrespeito por normas, autoridade e regras sociais. Parece regerem-se por regras e condutas criadas por eles e que para eles, necessárias para serem respeitados e conseguirem sobreviver, embora a única coisa que consigam é iniciarem, talvez, um percurso de delinquência, criminalidade e consumo e tráfico de drogas.

#### **4.3. A Escola Básica 1, JI – São João de Deus: do nascimento à actualidade**

A abertura da escola remonta ao ano de 1946, dois anos após o início da construção/ocupação, do bairro que lhe haveria de dar o nome.

Começou por ser um edifício pertencente ao “Plano dos Centenários” onde funcionavam, separadamente, dois blocos (cf. Despacho do Conselho de Ministros de 15 de Julho de 1941). Num funcionava a Escola Oficial do Sexo Masculino n.º 25A e no outro a Escola Oficial Feminina n.º 26.

Devido ao aumento substancial da população, a escola foi sofrendo remodelações, sendo também ampliada. A Escola Masculina passou a chamar-se, escola n.º 15, do Bairro São João de Deus. A Escola Feminina continuou a chamar-se Escola n.º 26.

No ano de 1966, já nos relatórios de “avaliação de ano”, os professores referiam que as condições no bairro eram muito más, *“a existência de barracas no meio do monte e um fraco aproveitamento escolar devido às más condições existentes no meio”* (cf. Cópia de Mapas de 1958-1970).

Segundo moradores mais antigos deste bairro, um dos factores de crescimento inicial da população, deveu-se ao facto de muitas famílias, pelo seu comportamento, serem expulsas de outros bairros. Chegavam ao bairro, construíam o seu “barraco” e acabavam por ficar. Este era também o local preferido dos “ciganos” nómadas, que aqui acampavam e por fim, se sedentarizavam. É por este motivo que este bairro tem uma população cigana muito representativa.

A população continuou a crescer e a escola ficou sem condições para receber todos os alunos que pretendiam matricular-se. Desta forma, no ano lectivo 1973/1974, e tendo em conta o Decreto-Lei n.º 38968, foi tomada a decisão de não matricular crianças que completassem 14 anos até 31 de Março com a justificação de se transformarem em elementos perturbadores da disciplina escolar. A razão apontada para tal facto era “o seu desenvolvimento físico e o meio em que se encontravam inseridas uma vez que a pobreza aumentava assustadoramente assim como a marginalidade” (relatórios de avaliação de ano)”. Nos mesmos relatórios, mencionava-se: “Começam a ser tomadas medidas para fazer face à indisciplina, apontam-se causas e possíveis soluções”.

Neste ano lectivo faz-se referência, nas várias actas de Conselho Escolar, a uma média de 40 alunos por turma e aos primeiros conflitos entre a etnia cigana e a escola. Alude-se ao elevado absentismo escolar e os hábitos manifestados pelos membros desta etnia.

Em Novembro de 1975 deu-se a unificação das duas escolas, passando a chamar-se: **Escola Mista n.º 15**, do Bairro São João de Deus, pertencente à 7.<sup>a</sup> zona Escolar do Porto (cf. acta n.º 13). A acta n.º 15 de 10 de Janeiro de 1976 faz referência à “enorme dificuldade sentida pelos professores para travarem o insucesso de muitos alunos ciganos”. É de referir ainda que no livro C – Livro de Orientação Pedagógica, já se faz referência em 2 de Junho de 1977, “às dificuldades sentidas pelos professores em planificar para um meio tão difícil.” Por conseguinte, o Conselho Escolar reunido no dia 4 de Junho de 1977 faz um pedido para a não extinção de 3 lugares tendo em conta “a existência de um número elevado de alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem” (cf. acta de Conselho Escolar de 4 Outubro de 1977).

A partir de 1977, a escola torna-se novamente insuficiente para fazer face ao elevado número de alunos que se encontram nela matriculados, agravando-se a situação com a terceira fase de ampliação do bairro, no ano de 1978.

É neste ano, que aparecem os primeiros registos relativamente à existência de bastantes alunos de etnia cigana a frequentarem a escola sem ter documentação. Descrevem ainda, o elevado absentismo escolar e os problemas comportamentais evidenciados por estes alunos (cf. acta n.º 82 de 19 de Janeiro de 1978).

Os problemas sociais foram-se agravando e a escola sentiu necessidade de criar estratégias que permitissem combater as dificuldades que iam surgindo, desta forma, os docentes sentiram necessidade de: ouvir os conselhos da Sr.<sup>a</sup> inspectora sobre como leccionar num meio tão difícil como este; foram realizados debates sobre a forma como organizar o trabalho com este tipo de alunos e foi mencionada a necessidade de criação de um “centro de formação profissional” para ocupar os tempos livres e pôr em actividade os jovens saídos da Escola Primária (cf. acta n.º 85, de 9 de Fevereiro de 1978).

A partir de 1991, a escola passou a chamar-se Escola Básica Integrada São João de Deus, com 1.º e 2.º ciclos, sendo no ano seguinte alargada ao 3.º ciclo (que apenas funcionou um ano).

Como consequência, foi novamente remodelada em 1992, passando a exibir a estrutura que apresenta actualmente. É um prédio de três pisos, (inferior, intermédio e superior) que tem no seu conjunto, 18 salas de aula, 1 sala para o ensino especial, 1 biblioteca, 1 gabinete de apoio psicossocial, 1 sala de apoio, 1 sala para receber Encarregados de Educação, 1 sala de professores, 1 sala para o médico, 1 cantina. Apresenta ainda, 3 arrumos, 2 baterias de sanitários, 2 corredores, 1 vestíbulo, 2 alpendres e um terraço. Nas traseiras da escola existe um pré-fabricado.

No ano lectivo de 1996/97, ainda como básica integrada, associou-se à Escola Básica n.º 34 e à Escola Básica 2, 3 da Areosa.

A 1 de Setembro de 1997, tornou-se completamente independente e passou a designar-se: **Escola Básica 1, 2 São João de Deus**.

No ano lectivo 1999/2000 agregou pela primeira vez o ensino pré-escolar, ocupando este, uma sala no bloco destinado ao 1.º ciclo. No entanto, devido à grande afluência de alunos para este nível de escolaridade foi necessário criar outra sala, a qual passou a funcionar no meio do bairro, no rés-do-chão de um dos blocos populacionais. Actualmente encontra-se a funcionar no edifício da Escola São João de Deus, que na totalidade tem 2 salas de pré-escolar.

No dia 8 de Julho de 2003, a escola recebeu do Ministério o Despacho n.º 13313 que promulgava o agrupamento vertical de Escolas da Areosa, constituído pela **EB1, JI São João de Deus** e pela EB2, 3 da Areosa (escola sede), passando o 2.º ciclo a funcionar na escola sede.



Imagem 17 – EB1, JI São João de Deus

## **Capítulo 5 – Orientações Metodológicas**

### 5.1. Estudo de caso

A natureza do estudo aconselha a metodologia de *estudo de caso* porque para lá da análise da aprendizagem das crianças através de uma revisão bibliográfica bastante representativa, é indispensável que este estudo seja confrontado com uma componente de investigação prática de campo, de modo a possibilitar uma maior riqueza, uma superior validade da análise e das suas conclusões.

Neste contexto, o estudo de caso parece-nos a opção mais realista, sendo definido por Chizzotti, (cf. 1991:102) como “*uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente*”.

No nosso caso, as razões desta opção prendem-se com o desejo de efectuar um estudo com alguma profundidade relativamente ao (in) sucesso de alunos pertencentes a três grupos culturais: lusos, ciganos e africanos. Como salienta Bell (cf. 1997:23), a vantagem da escolha deste método prende-se com “o facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico (...) e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (...) que poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações”.

Todo o trabalho científico impõe que se planifique, recolha informação, analise, interprete e elabore o informe. Estes são os passos básicos da sua evolução. No estudo de caso ocorre da mesma forma. O seu desenho inscreve-se dentro da lógica dos modelos qualitativos com a particularidade do seu objectivo ser o estudo intensivo e profundo de um caso.

## **5.2. Metodologia da investigação**

Feita a abordagem teórica, que enquadra e sustenta este estudo, para o qual se mobilizaram as diferentes perspectivas dos autores considerados referência no âmbito da nossa problemática, estudo de caso, descrição e análise detalhada para a compreensão profunda da realidade multicultural da Escola Básica 1, JI – São João de Deus, no Porto, interessa de momento focalizar os aspectos essenciais da pesquisa. Assim, começaremos por referir o que é estudo de caso, as suas vantagens e desvantagens, fundamentar o método e técnicas adoptadas, fazendo alusão aos instrumentos de que nos socorremos para a recolha dos dados, reflectindo por fim, sobre alguns aspectos relevantes e sentidos como centrais durante o processo desta pesquisa.

### **5.2.1. Fundamentação do método e das técnicas adoptadas**

“A investigação é uma indagação, uma busca de novo conhecimento e de nova compreensão” (cf. Woods, 1986:31), para tal, desenvolver um trabalho de pesquisa implica que, obviamente, se tomem decisões, se assumam opções de ordem epistemológica, metodológica, teórica e técnica. Esta escolha “é sempre uma tarefa difícil para o investigador na medida em que ele tem que seleccionar um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objecto de estudo, que lhe permitam a produção de novo conhecimento” (cf. Vilarinho, 2000:119).

As técnicas a utilizar são aquelas que o método permite e que a natureza do estudo aconselha. Para Bell (cf. 1997:23), não existem métodos milagrosos para a resolução de problemas de investigação referindo que “as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”. Assim, neste tipo de investigação é importante uma abordagem essencialmente qualitativa, não desprezando no entanto, a abordagem quantitativa.

Expressões como: grupo cultural, imersão no seio da comunidade cigana, relações de cariz intrínseco entre escola/alunos de diferentes grupos culturais e

sua comunidade, levaram-nos a optar também por uma metodologia de trabalho etnográfico já que no entender de Carmo e Ferreira (1998) “a ideia de cultura é central para os estudos etnográficos. (...) E estes pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar” (cf. 1998:219).

Desta forma, é importante referirmos que os dados tratados de forma quantitativa foram sendo complementados com o trabalho de terreno, específico da etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. A auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos corredores, nas deslocações pelo bairro, fazendo uso de uma imensidão de técnicas que se encontram ao alcance de cada um. Foram analisadas as entrevistas realizadas aos alunos dos 3 grupos culturais e os inquéritos aplicados aos professores.

### **5.2.2. A metodologia qualitativa**

Segundo Bogdan e Biklen (cf. 1994:47-50) na “*investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal (...). Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. A investigação é descritiva (...). Os investigadores que a utilizam interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, isto é, não tentam confirmar hipóteses*”, pois estas vão surgindo ao longo da investigação, à medida que as informações e os dados vão surgindo. Após cinco anos de contacto próximo com alunos dos 3 grupos culturais em estudo, já que as turmas leccionadas eram constituídas por alunos destes grupos culturais, foi importante a implementação de uma pesquisa onde o cariz qualitativo também estivesse presente, onde os dados “ricos em pormenores descritivos de pessoas, locais, e conversas, de complexo tratamento estatístico” (cf. Bogdan e Biklen, 1994:16), pudessem descrever a realidade subjacente às culturas em

estudo privilegiando, principalmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Efectuamos um estudo exploratório da realidade escolar e do meio envolvente da escola, através de observação directa, de conversas informais com os docentes e auxiliares de educação mais antigos, pais e moradores que habitam no bairro desde a sua fase inicial de construção. Foi, também, utilizada a pesquisa documental: consulta de processos individuais dos alunos e documentos camarários.

Foi utilizado material recolhido da Internet, documentação escrita existente na escola, assim como, na Biblioteca Municipal do Porto e na Câmara Municipal do Porto. Foi implementada pesquisa na biblioteca da Universidade de Aveiro, na biblioteca da Universidade do Minho, na Universidade Aberta e na Biblioteca Municipal de Almada.

#### **5.2.2.1. As entrevistas**

O inquérito por entrevista consiste em complementar toda a informação recolhida da pesquisa precedente, pois, tal como afirma Ramos “a insuficiência da observação participante (...) deve ser complementada com a utilização de uma outra técnica: a entrevista (formal e informal). Este instrumento é o veículo privilegiado de contacto com os informantes. Sem prejuízo, logicamente, de conversas ocasionais, espontâneas e inesperadas. E sem descurar outros meios de recolha de informação: a pesquisa documental e bibliográfica, a fotografia e o filme (...)” (cf. Ramos, 2004:29).

As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e transcritas. Uma vez que nos encontrávamos presentes no local do estudo no acto da inquirição, estas foram organizadas de uma forma semi - estruturada. No entender de Bogdan e Biklen “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)” (cf. 1994:135), neste sentido optámos por esta estruturação, pois era nosso desígnio recolher dados para possíveis comparações.

### **5.2.3. A metodologia quantitativa**

#### **5.2.3.1. Procedimentos na recolha de dados**

Esta metodologia foi utilizada no tratamento estatístico da informação recolhida. Pretendeu-se oferecer uma descrição rigorosa do procedimento seguido para a recolha de dados, assim como para a elaboração e selecção dos instrumentos utilizados. Sabemos que qualquer técnica de recolha de material empírico apresenta vantagens e limitações. Qualquer que seja a decisão tomada, há sempre a necessidade de adaptar as técnicas, não só às premências particulares do contexto de investigação, como às finalidades/intenções que presidem ao processo de pesquisa.

Pretende-se que o procedimento esteja de acordo com os objectivos e as condições do desenho de investigação, o marco conceptual subjacente, os recursos disponíveis, a capacidade dos observadores e o tipo de análise a realizar. Foi utilizada a *observação participante*. Esta procurou estabelecer relações com os sujeitos em estudo, de forma a permitir uma aproximação gradual investigadora/sujeitos do estudo. Isto é, à medida que se vão construindo relações de maior proximidade afectiva e simbólica, vão-se reunindo, progressivamente, as condições favoráveis para se dar corpo a uma descrição minuciosa e detalhada da realidade a estudar, para se aceder à compreensão dos significados da interpretação dada pelos actores sociais visados no estudo, nomeadamente das suas acções.

#### **5.2.3.2. Técnicas da recolha de dados**

As técnicas escolhidas para recolher as informações seleccionadas pela sua pertinência para este estudo, além das entrevistas, foram: questionários, implicando professores e conversas informais com os vários intervenientes na escola.

Optamos por, efectuar a análise dos dados de uma forma sucessiva, à medida que decorria o processo da sua recolha. O facto de irmos expressando

opiniões, levantando questões, destacando informações e relacionando os resultados obtidos com outras investigações facilitou o cruzamento final das informações/dados recolhidas através de diversas fontes e a sua interpretação. Não se tratou, portanto de um procedimento estanque mas sim contínuo, onde a análise e interpretação continuaram até terminar a fase de escrita.

Utilizamos a recolha de informação através de nove questionários aplicados aos professores. O recurso a esta técnica teve como principal razão o facto de se pretender analisar opiniões face ao significado do termo (in) sucesso escolar, relação entre grupo cultural e existência de insucesso escolar, expectativas de (in) sucesso escolar manifestadas pelos docentes face às culturas em estudo e medidas propostas para minorar o insucesso.

#### **5.2.3.3. Os Questionários**

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (cf. Quivy e Campenhoudt, 1992:190). Foi pedido aos professores que reflectissem de forma coerente na relação entre a cultura escolar e valorização dada pela escola relativamente às outras culturas.

#### **5.2.3.4. Dados da escola**

Os dados numéricos sobre alunos foram fornecidos pelo Conselho Executivo a partir dos registos que constavam dos arquivos desta instituição.

### **5.2.3.5. Descrição da amostra**

A selecção da amostra utilizada neste estudo é de carácter não probabilístico porque os indivíduos seleccionados têm “como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra.” (cf. Carmo e Ferreira, 1998:197). A técnica de amostragem utilizada foi a de conveniência uma vez que os alunos seleccionados tinham que obedecer a critérios específicos.

A amostra é constituída por 9 docentes titulares de turma e 18 alunos: 6 alunos africanos, 6 alunos lusos e 6 alunos ciganos, dos quais 3 considerados com sucesso e 3 com insucesso escolar, dentro de cada um dos grupos culturais.

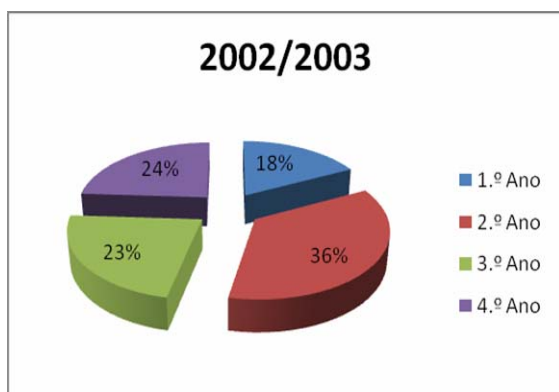
Os docentes que responderam ao questionário são aqueles que leccionaram nesta escola no ano lectivo 2005/2006.

**Capítulo 6 – Apresentação de Resultados:  
alunos/professores**

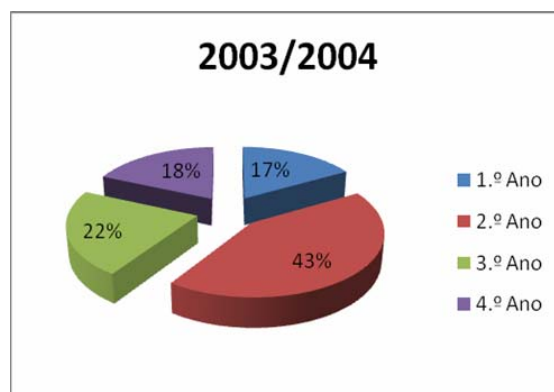
### 6.1. Evolução do número de alunos por ano lectivo e por anos de escolaridade de 2002 a 2006

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
1.º Ano	52	41	41	40
2.º Ano	105	107	97	65
3.º Ano	67	55	40	30
4.º Ano	71	46	31	27
Total	295	249	209	160

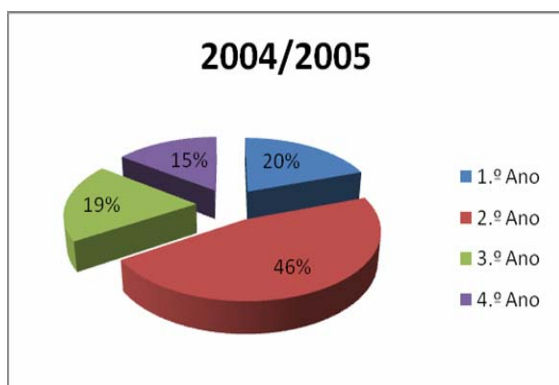
**Tabela 1** – Número total de alunos por ano lectivo e por ano de escolaridade



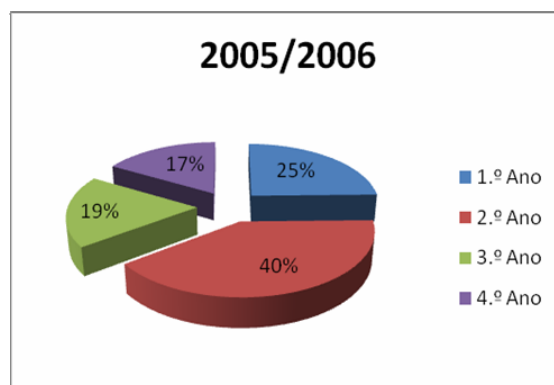
**Gráfico 1** – Número total de alunos em 2002/2003



**Gráfico 2** – Número total de alunos em 2003/2004



**Gráfico 3** – Número total de alunos em 2004/2005



**Gráfico 4** – Número total de alunos em 2005/2006

A tabela 1 indica-nos que durante os anos em estudo, o número total de alunos a frequentar a escola tem diminuído. Do ano lectivo 2004/2005 para 2005/2006 a redução do número de alunos foi mais acentuada (49 alunos). Tal justifica-se com a progressiva demolição dos blocos habitacionais deste bairro e a política de realojamento implementada pela Câmara Municipal do Porto. As famílias estão a ser realojadas noutros bairros, sendo as crianças transferidas para outros estabelecimentos de ensino.

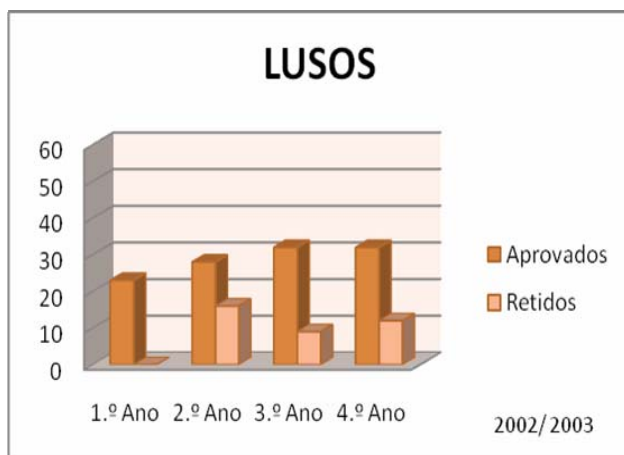
À excepção do ano lectivo 2003/2004, no 2.º ano de escolaridade, onde ocorreu o aumento da frequência de dois alunos, nos restantes verifica-se uma redução progressiva ao longo dos quatro anos, embora no ano lectivo 2004/2005, no 1.º ano de escolaridade, o número de alunos se mantenha. A diferença ronda uma média de 40 alunos por ano lectivo, este número que tem vindo a decrescer até então.

Podemos ainda verificar que é no 2.º ano de escolaridade que as fatias relativamente ao número de alunos são maiores.

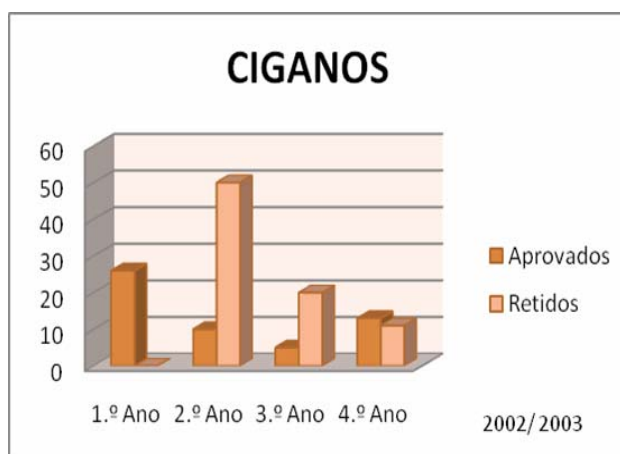
## 6.2. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2002/2003

2002/2003	Lusos		Ciganos		Africanos	
	Aprovados	Retidos	Aprovados	Retidos	Aprovados	Retidos
1.º Ano	23	0	26	0	3	0
2.º Ano	28	16	10	50	0	1
3.º Ano	32	9	5	20	1	0
4.º Ano	32	12	13	11	2	1
Total	115	37	54	81	6	2

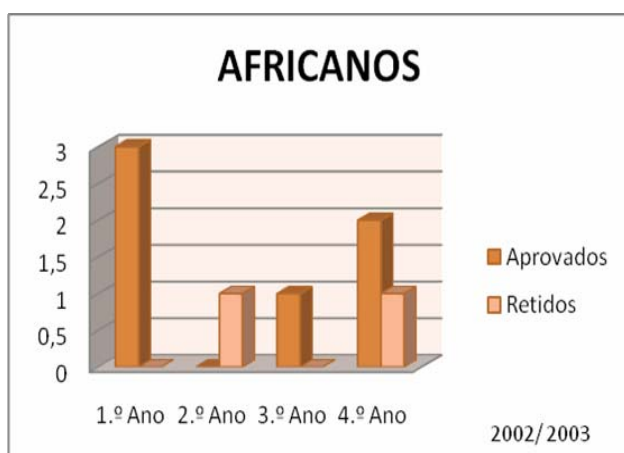
Tabela 2 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2002/2003



**Gráfico 5** – Alunos lusos aprovados/retidos no ano lectivo 2002/2003



**Gráfico 6** – Alunos ciganos aprovados/retidos no ano lectivo 2002/2003



**Gráfico 7** – Alunos africanos aprovados/retidos no ano lectivo 2002/2003

A tabela 2, bem como os gráficos que a ilustram, elucidam-nos acerca dos resultados escolares dos alunos relativamente aos grupos culturais que fazem parte do nosso estudo, no que concerne ao ano lectivo 2002/2003. Podemos verificar que neste ano lectivo, o número de alunos lusos é superior aos outros grupos culturais, respectivamente com 152 alunos, seguindo-se os ciganos que perfazem um total de 135 e por fim os africanos, com apenas 8.

Relativamente às aprovações e retenções dos alunos, podemos verificar que, são os lusos e os africanos que melhores resultados atingem, sendo os ciganos, o grupo que apresenta maior número de retenções. Os alunos lusos apresentam uma taxa de aprovação de 75,7%, os alunos ciganos uma taxa de aprovação de 40% e os alunos africanos de 75%. Em todos os anos de escolaridade se pode verificar que o grupo cultural cigano apresenta maior número de retenções do que aprovações, à excepção do 4.º ano de escolaridade onde é maior o número de alunos que transita.

É de referenciar que no 1.º ano não há lugar a retenções, quer os alunos não tenham atingido as competências mínimas, quer estes tenham atingido o limite de faltas consideradas previstas para esse ano lectivo.

Relativamente ao 2.º ano de escolaridade é de salientar que os alunos pertencentes ao grupo cigano apresentam uma elevada taxa de retenção (83%) o que se justifica com o facto de as crianças ciganas apresentarem uma assiduidade bastante irregular no 1.º ano, tendo como consequência transitar ao 2.º sem atingir as competências mínimas, desta forma os alunos encontram-se matriculados no 2.º ano de escolaridade ao nível do 1.º ano pelo têm que ficar retidos.

Relativamente aos alunos africanos é de referir que apenas existem retenções no 2.º ano (100%) e no 4.º ano (33,3%). É de mencionar que embora a taxa de retenção no 2.º ano seja elevada existe apenas um aluno deste grupo cultural matriculado neste ano de escolaridade.

No grupo cultural luso evidencia-se também que é no 2.º ano de escolaridade que a taxa de retenção é maior (36,3%).

### 6.3. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2003/2004

2003/2004	Lusos		Ciganos		Africanos	
	Aprovados	Retidos	Aprovados	Retidos	Aprovados	Retidos
1.º Ano	18	0	20	0	3	0
2.º Ano	16	20	10	59	1	1
3.º Ano	20	9	5	20	1	0
4.º Ano	31	6	1	7	0	1
Total	85	35	36	86	5	2

Tabela 3 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2003/2004

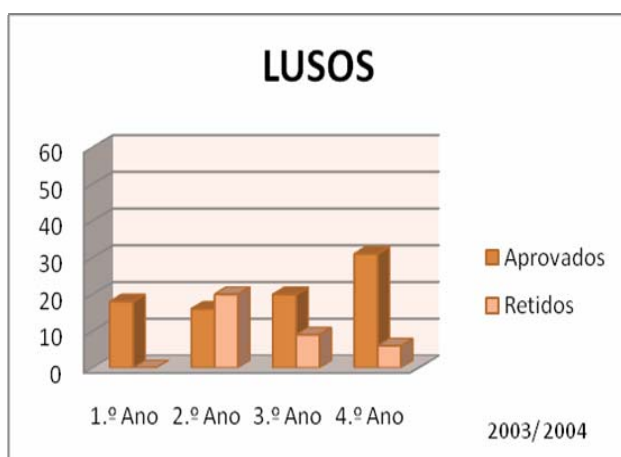


Gráfico 8 – Alunos lusos **aprovados/retidos** no ano lectivo 2003/2004

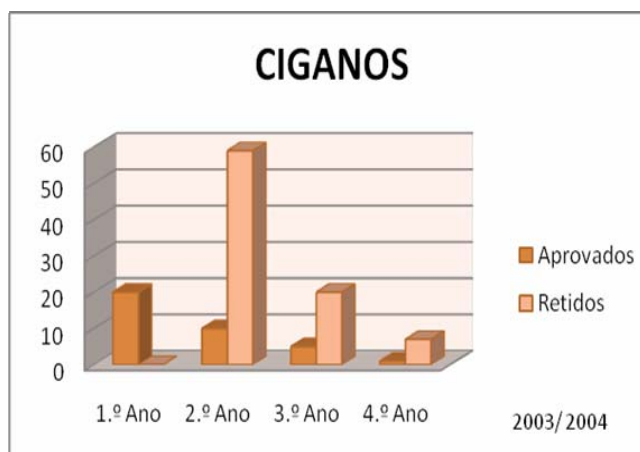
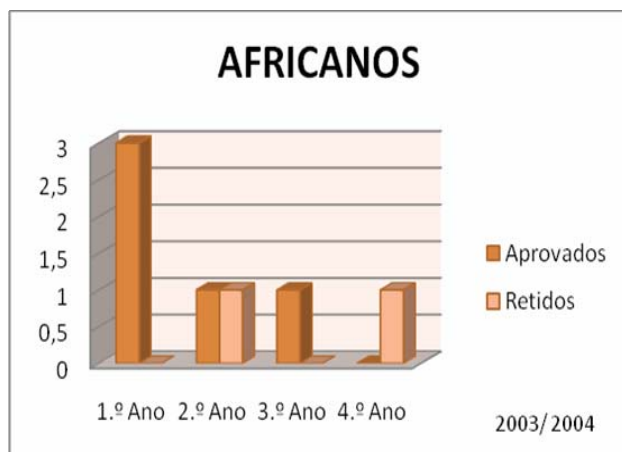


Gráfico 9 – Alunos ciganos **aprovados/retidos** no ano lectivo 2003/2004



**Gráfico 10** – Alunos africanos **aprovados** /retidos no ano lectivo 2003/2004

A tabela 3, bem como os gráficos que a ilustram, elucidam-nos acerca dos resultados escolares dos alunos relativamente aos grupos culturais que fazem parte do nosso estudo, no que concerne ao ano lectivo 2003/2004. Neste ano lectivo, houve um decréscimo de 46 alunos, em relação ao número total de alunos do ano lectivo anterior. Podemos verificar que a situação se inverteu: o número de alunos lusos deixou de ser superior em relação ao grupo cultural cigano. Sendo o número de alunos ciganos 122 e o número de alunos lusos 120. O número de alunos africanos decresceu em 1 aluno, respectivamente.

Em relação às aprovações e retenções dos alunos, podemos verificar que os alunos lusos e africanos continuam a apresentar uma taxa de aprovação superior a 70% sendo a dos lusos de 71% e a dos africanos de 71,4%. Relativamente aos alunos ciganos, estes continuam a apresentar uma taxa de aprovação diminuta (30%).

Neste ano lectivo também não houve lugar a reprovações no 1.º ano de escolaridade.

Relativamente ao 2.º ano, observamos que a taxa de retenção dos alunos lusos (55,5%) é superior à taxa de aprovação (45,5%), enquanto que no 4.º ano de escolaridade, se verifica o inverso: a taxa de aprovação é de 84% e a taxa de retenção é de 16%.

Saliente-se que os ciganos apresentam maior número de retenções do que aprovações em todos os anos de escolaridade, em que no 2.º ano apresentam uma taxa de retenção de 85,5%, no 3.º ano de 80% e no 4.º ano 87,5%.

Analisando o gráfico relativo ao grupo cultural africano, podemos observar que a taxa de aprovação é igual à taxa de retenção (50%). No 3.º ano de escolaridade a taxa de aprovação é de 100%, no entanto consideramos que tal não é significativo, uma vez que existe apenas um aluno matriculado. No 4.º ano de escolaridade a situação é inversa, a taxa de retenção é de 100%, mais uma vez achamos não ser significativa, já que apenas um aluno se encontra matriculado.

#### 6.4. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2004/2005

2004/2005	Lusos		Ciganos		Africanos	
	Aprovados	Retidos	Transitaram	Reprovaram	Transitaram	Reprovaram
1.º Ano	19	0	3	18	1	0
2.º Ano	22	14	9	48	1	3
3.º Ano	13	3	12	10	2	0
4.º Ano	18	2	4	5	1	1
Total	72	19	28	81	5	4

Tabela 4 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2004/2005

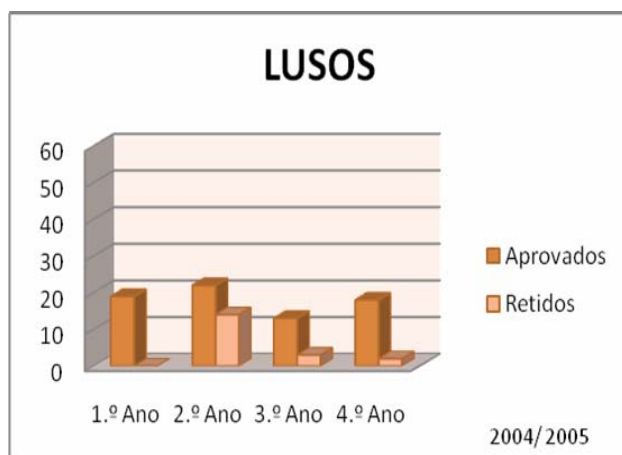
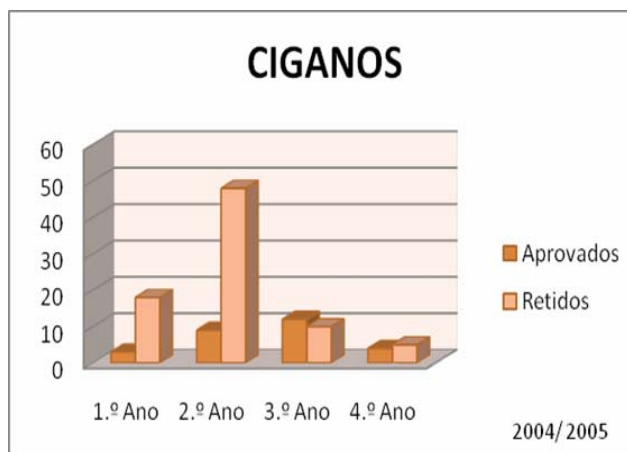
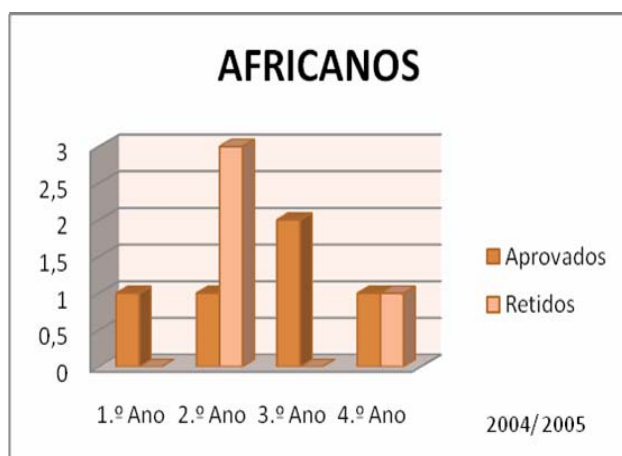


Gráfico 11 – Alunos lusos aprovados/retidos no ano lectivo 2004/2005



**Gráfico 12** – Alunos ciganos aprovados/retidos no ano lectivo 2004/2005



**Gráfico 13** – Alunos africanos aprovados/retidos no ano lectivo 2004/2005

A tabela 4, bem como os gráficos que a ilustram, elucidam-nos acerca dos resultados escolares dos alunos relativamente aos grupos culturais que fazem parte do nosso estudo, no que concerne ao ano lectivo 2004/2005. Neste ano lectivo, houve um decréscimo de 40 alunos, em relação ao número total de alunos do ano lectivo anterior. Podemos verificar que, embora o número de alunos tenha vindo a diminuir, o número de alunos ciganos continua em maioria, diminuindo para 109 alunos e, por sua vez, os lusos diminuíram para 91 alunos. Neste ano lectivo, o número de alunos africanos aumentou em 2 alunos, perfazendo, um total de 9 alunos.

Em relação às aprovações e retenções dos alunos, podemos verificar que só os alunos lusos apresentam uma taxa de aprovação superior a 70%, sendo

este de 79%. Os alunos africanos apresentam uma taxa de aprovação de apenas 26%, enquanto que nos africanos esta é de 56%.

No 1.º ano de escolaridade, verificam-se alterações no que diz respeito a retenções, pois, neste ano, assistimos à alteração da lei no que concerne à passagem de ano dos alunos de 1º ano que não frequentam ou vêm pouco à escola. Assim, o Despacho Normativo Nº 1/2005 de 5 de Janeiro, no ponto 55 – Efeitos de avaliação sumativa, adita que no 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas injustificadas, em observância do disposto na Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro. Desta forma, presenciamos uma taxa elevada de retenções de alunos ciganos no 1.º ano de escolaridade. Dos 21 alunos matriculados neste ano, apenas 3 transitaram ao ano seguinte. Nos restantes grupos culturais não houve reações no ano de escolaridade em causa.

Relativamente aos alunos lusos, a taxa de aprovação no 2.º ano de escolaridade não é muito significativa, uma vez que se situa nos 61%, no 3.º ano de escolaridade esta taxa subiu substancialmente (81,2%), chegando aos 90% no 4.º ano de escolaridade.

Quanto aos alunos ciganos, observamos que a taxa de retenção no 1.º ano é superior a 80% (85,7%), já que neste ano lectivo pela 1.ª vez é possível ficar retido por faltas. No 2.º ano de escolaridade a taxa de retenção é também elevada (84,2%) uma vez que estes alunos apresentam geralmente uma assiduidade bastante irregular no 1.º ano e transitavam (nos anos lectivos anteriores) ao 2.º ano sem terem adquirido as competências mínimas exigidas. Tal acarreta uma frequência no 2.º ano mas estando os alunos a nível de 1º (muitas vezes inicial) e tendo por conseguinte que ficar retidos.

No que respeita aos africanos, não há retenções no 1.º ano, sendo a taxa de 75% no 2.º ano de escolaridade. Não há retenções no 3.º ano e no 4.º ano a taxa de retenção é de 50%. É de referir que no 4.º ano de escolaridade apenas estão matriculados dois alunos.

### 6.5. Análise comparativa dos resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2005/2006

2005/2006	Lusos		Ciganos		Africanos	
	Transitaram	Reprovaram	Transitaram	Reprovaram	Transitaram	Reprovaram
1.º Ano	7	0	13	18	2	0
2.º Ano	15	9	2	36	1	2
3.º Ano	15	2	5	5	2	1
4.º Ano	12	1	4	8	2	0
Total	49	12	24	67	7	3

Tabela 5 – Resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2005/2006

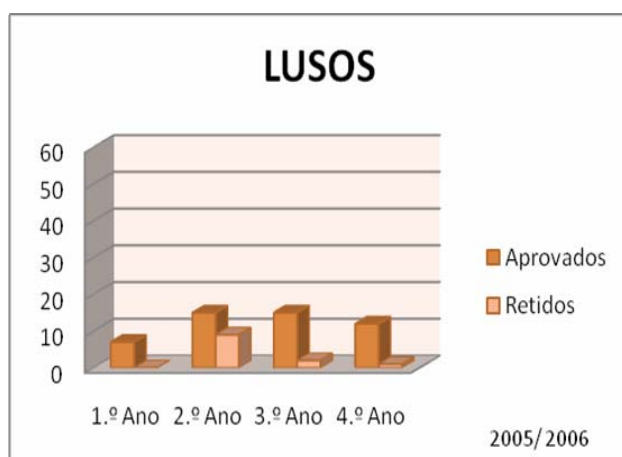


Gráfico 14 – Alunos lusos aprovados/retidos no ano lectivo 2005/2006

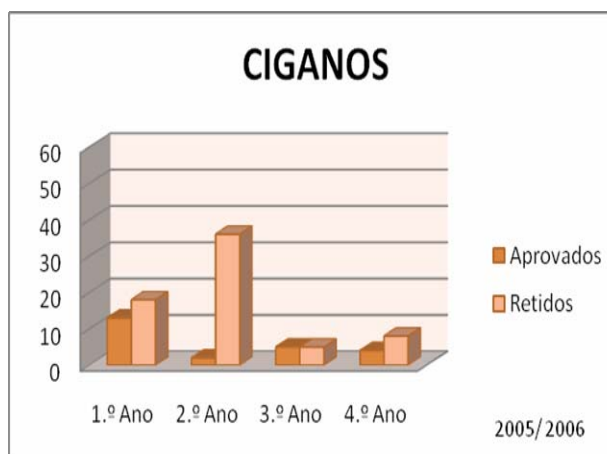
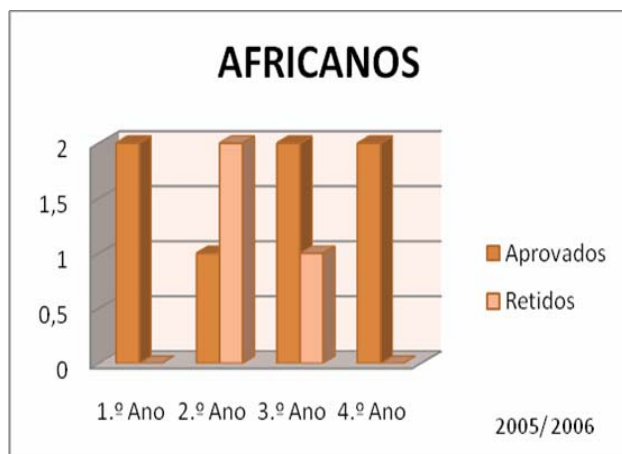


Gráfico 15 – Alunos ciganos aprovados/retidos no ano lectivo 2005/2006



**Gráfico 16** – Alunos africanos aprovados/retidos no ano lectivo 2005/2006

A tabela 5, bem como os gráficos que a ilustram, elucidam-nos acerca dos resultados escolares dos alunos relativamente aos grupos culturais que fazem parte do nosso estudo, no que concerne ao ano lectivo 2005/2006. Neste ano lectivo, houve um decréscimo de 49 alunos, em relação ao número total de alunos do ano lectivo anterior, sendo esta diferença a mais substancial ao longo dos quatro anos em estudo. Como se pode verificar, a diminuição do número de alunos ao longo dos anos mantém-se. Os alunos ciganos continuam em maioria, diminuindo de 109 para 91 alunos e, por sua vez, os lusos diminuíram para de 91 para 61 alunos, diminuição esta, bastante significativa. O número de alunos africanos aumentou em 1 aluno, passando a perfazer, neste ano lectivo, um total de 10 alunos.

Em relação às aprovações e retenções dos alunos, neste ano lectivo, podemos verificar que a taxa de aprovação dos alunos lusos é de 80,3%, seguida da dos africanos com 70%. Relativamente aos alunos ciganos, a sua taxa de aprovação fica ainda aquém do esperado, uma vez que se situa nos 34%.

Relativamente aos alunos lusos temos a referenciar que não existem retenções no 1.º ano de escolaridade. No 2.º ano, a taxa de retenção é de 37,5%, sendo nos 3.º e 4.º anos menos acentuada: 11,7% no 3.º ano e 7,7% no 4.º ano.

Os alunos ciganos matriculados neste ano lectivo apresentaram os seguintes resultados: no 1.º ano de escolaridade aumentou a taxa de aprovação

relativamente ao ano anterior, sendo ainda inferior a 50% (42%); no 2.<sup>o</sup> ano de escolaridade a taxa de retenção continua a ser bastante elevada (95%); no 3.<sup>o</sup> ano de escolaridade apenas 50% dos alunos transitaram e no 4.<sup>o</sup> ano de escolaridade a taxa de retenção subiu para 67%.

Em relação aos africanos, temos a referir que nos 1.<sup>o</sup> e 4.<sup>o</sup> anos de escolaridade não houve lugar a retenções, sendo o 2.<sup>o</sup> ano de escolaridade o que apresentou uma taxa de retenção maior (67%). O 3.<sup>o</sup> ano de escolaridade apresentou uma taxa de retenção de 33%.

De referenciar que ao longo dos dois últimos anos lectivos, após alteração da lei no que concerne à passagem de ano dos alunos de 1.<sup>o</sup> ano, verificou-se que apenas houve retenções nos alunos pertencentes ao grupo cultural cigano. Tal pode estar subjacente ao facto de as crianças ciganas, ainda não frequentarem, ou não serem assíduas no ensino pré-escolar, portanto ainda não se encontram familiarizadas com a escola, sendo o 1.<sup>o</sup> ano, um ano de adaptação.

## 6.6. Comparação dos alunos entrevistados com insucesso escolar em relação ao grupo cultural

### 6.6.1. Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar

INSUCESSO ESCOLAR									
Grupo Cultural	Lusos			Ciganos			Africanos		
Alunos	I	AE	PE	I	AE	PE	I	AE	PE
Raquel				12	2.º	Sim			
Flávio	12	4.º	Não						
Miguel				15	4.º	Sim			
Albano				13	3.º	Sim			
Patrícia	10	2.º	Sim						
Diana	10	2.º	Sim						
Rodrigo							12	3.º	Sim
Marisa							9	2.º	Sim
Duarte							10	2.º	Sim

I – Idade  
 AE – Ano de escolaridade  
 PE – Frequência do Pré-escolar

Tabela 6 – Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar dos alunos com insucesso

### 6.6.2. Idade de matrícula no 1.º ano

Alunos com insucesso	Idade de matrícula no 1.º ano
Raquel	6
Flávio	6
Miguel	6
Albano	6
Patrícia	6
Diana	6
Rodrigo	6
Marisa	6
Duarte	6

Tabela 7 – Idade de matrícula no 1.º ano dos alunos com insucesso

## 6.6.3. Anos de retenção e faltas

<b>INSUCESSO ESCOLAR</b>	
<b>Ano (s) em que ficaram retidos / Respectivas faltas</b>	
<b>Alunos</b>	<b>Lusos</b>
Flávio	2.º ano – 6 faltas    2.º ano – 14 faltas    3.º ano – 11 faltas
Patrícia	2.º ano – 25 faltas    2.º ano – 9 faltas    2.º ano – 0 faltas
Diana	2.º ano – 36 faltas                      2.º ano – 16 faltas
	<b>Ciganos</b>
Raquel	2.º ano – 63 faltas                      2.º ano – 89 faltas 2.º ano – 87 faltas                      2.º ano – 130 faltas
Miguel	2.º ano – 146 faltas                      2.º ano – 30 faltas 2.º ano – 81 faltas                      3.º ano – 73 faltas 3.º ano – 73 faltas                      3.º ano – 130 faltas
Albano	2.º ano – 149 faltas                      2.º ano – 154 faltas 2.º ano – 134 faltas                      2.º ano – 119 faltas 2.º ano – 35 faltas
	<b>Africanos</b>
Rodrigo	2.º ano – 47 faltas                      2.º ano – 51 faltas 2.º ano – 67 faltas                      2.º ano – 73 faltas
Marisa	3.º ano – 18 faltas
Duarte	2.º ano – 0 faltas                      2.º ano – 4 faltas

Tabela 8 – N.º de anos de retenção e respectivas faltas dos alunos com insucesso

Nas tabelas 6, 7 e 8 podemos observar, relativamente aos alunos com insucesso escolar, a sua idade, o ano de escolaridade em que encontram, a idade de matrícula no 1.º ano de escolaridade, frequência do pré-escolar, os anos em que ficaram retidos, bem como, as suas respectivas faltas.

Desta forma, em relação aos alunos lusos, podemos verificar que dois têm 10 anos de idade, encontram-se matriculados no 2.º ano de escolaridade e frequentaram o pré-escolar. O outro aluno encontra-se matriculado no 4.º ano e não frequentou o pré-escolar.

Relativamente ao número de retenções podemos verificar que o Flávio já teve 3 retenções: 2 no 2.º ano de escolaridade, com 6 e 14 faltas respectivamente e ficou retido um ano no 3.º ano de escolaridade com 11 faltas. Assim, podemos inferir que este aluno não ficou retido por faltas, mas sim por conhecimentos.

A Patrícia apresenta 3 retenções no 2.º ano de escolaridade, com 25, 9 e 0 faltas respectivamente. Também podemos inferir que esta aluna não ficou retida pelo número de faltas.

A Diana ficou 2 vezes retida no 2.º ano de escolaridade, com 36 e 16 faltas, também se pode concluir que esta aluna não ficou retida por faltas.

No que respeita aos alunos ciganos, podemos observar que 1 aluno tem 12 anos e está matriculado no 2.º ano, outro tem 15 e está matriculado no 4.º ano e o outro tem 13 estando matriculado no 3.º ano. Todos eles frequentaram o pré-escolar. É de salientar que neste grupo cultural, existem casos em que os pais fazem a primeira matrícula dos filhos quando estes já têm 7 ou 8 anos, mas não é o caso destes alunos. Todos os alunos da amostra foram matriculados no 1.º ano com 6 anos de idade.

A Raquel ficou retida 4 vezes no 2.º ano de escolaridade e apresenta um número significativo de faltas anuais, 63, 89, 87 e 130 respectivamente.

Depreendemos assim que a aluna ficou retida por falta de assiduidade e não por conhecimentos.

O Miguel apresenta um total de 7 anos de retenções, dos quais 4 são no 2.º ano e 3 são no 3.º ano. Nos anos em que ficou retido no 2.º ano teve 146, 25, 30 e 81 faltas, nos 3 anos que ficou retido no 3.º ano teve 73 faltas nos primeiros dois anos e 130 no último. Apesar de este aluno apresentar uma assiduidade irregular ao longo destes anos, observa-se que a 2.ª e a 3ª vez que ficou retido no 2.º ano de escolaridade o número de faltas não foi muito elevado em relação aos outros anos de escolaridade, ficando o aluno retido nestes anos por conhecimentos.

O Albano ficou retido no 2.º ano de escolaridade, 5 vezes, com 149, 154, 119 e 35 faltas. Sendo neste último ano a sua retenção por conhecimentos.

As idades dos alunos africanos oscilam entre os 9 e os 12 anos, 2 encontram-se matriculados no 2.º ano e 1 no 3.º ano. Todos eles frequentaram o pré-escolar.

O Rodrigo ficou retido 4 vezes, no 2.º ano de escolaridade por faltas, sendo estas respectivamente, 47, 51, 67 e 73.

A Marisa ficou retida por conhecimentos, 1 ano, no 3.º ano de escolaridade. Relativamente aos outros alunos da amostra é a que apresenta menos anos de retenção.

O Duarte tem 2 retenções no 2.º ano de escolaridade, respectivamente com 0 e 4 faltas. Infere-se assim que este aluno ficou retido por conhecimentos.

## 6.7. Opiniões dos alunos (lusos, ciganos e africanos) e dos professores face à retenção

### 6.7.1. Opinião dos alunos lusos e dos professores

LUSOS		
Alunos	Aspectos apontados pelo professor para a retenção	N.º de retenções (razões)
Flávio	Inseguro Reduzida auto-estima e autoconfiança Distrai-se facilmente Pouca confiança Dificuldade em reter informação Extrovertido Dificuldade em exprimir-se	Três vezes no 3.º (não estudava)
Patrícia	Faladora e distraída Desinteressada Amua facilmente Imatura Dificuldades na expressão oral e escrita Recusa constante para trabalhar Conflituosa, teimosa Pouco organizada Comportamento instável Desiste facilmente	Não sabe (a mãe não a levava à escola)
Diana	Afável Bem educada Comunicativa Conflituosa Dificuldade em exprimir-se Muito instável Distraída Pouco empenhada Desinteressada Pouco concentrada	Dois anos no 2.º (tinha dificuldades)

Tabela 9 – Opinião dos professores/alunos lusos relativamente às retenções

A tabela 9 faz referência ao parecer dos alunos lusos, relativamente às suas retenções e à opinião dos professores face a este assunto.

Podemos verificar que apenas um aluno tem a noção exacta dos anos de escolaridade em que ficou retido. Tal verifica-se comparando a informação obtida nas tabelas 7 e 8.

As razões apontadas por parte dos alunos para a sua retenção são: o desinteresse, a falta de empenho por parte da família e dificuldades na aprendizagem.

No que diz respeito aos aspectos apontados pelos professores, verificamos que estes referenciam fundamentalmente: os problemas comportamentais, o desinteresse, a falta de concentração e as dificuldades de expressão. Apenas um professor aponta para a dificuldade na aquisição de conhecimentos numa das áreas curriculares (dificuldades na expressão oral e escrita).

### 6.7.2. Opinião dos alunos ciganos e dos professores

CIGANOS		
Alunos	Aspectos apontados pelo professor para a não transição	N.º de retenções (razões)
Raquel	Excessivo numero de faltas Não atingiu as competências mínimas Tem capacidades mas esforça-se pouco	Dois anos no 1.º e dois no 2.º (faltava muito, adormecia)
Miguel	Excessivo numero de faltas Esforça-se pouco Desinteressado Boas capacidades para evoluir Ausência de acompanhamento familiar	Não sabe (faltava muito às aulas)
Albano	Agressivo Dificuldade de concentração Não demonstra interesse pela escola Comportamento instável Conflituoso Requer muita atenção	Não sabe (tinha de acompanhar o pai nas suas viagens)

Tabela 10 – Opinião dos professores/alunos ciganos relativamente às retenções

A tabela 10 faz referência ao parecer dos alunos ciganos, relativamente às suas retenções e à opinião dos professores face a este assunto.

Podemos verificar que nenhum dos alunos tem a noção correcta dos anos de escolaridade em que ficaram retidos. Tal verifica-se comparando a informação obtida nas tabelas 7 e 9.

As razões apontadas por parte dos alunos para a sua retenção são a fraca assiduidade. A justificação para este facto centra-se no desinteresse por parte de 2 alunos e no acompanhamento dos pais nas suas deslocações por parte de 1.

No que diz respeito aos aspectos apontados pelos professores, verificamos que estes referenciam: a falta de assiduidade, o desinteresse, a falta de acompanhamento familiar e problemas comportamentais. Dois dos alunos são referenciados como evidenciando boas capacidades de aprendizagem, não conseguindo atingir as competências por falta de interesse.

### 6.7.3. Opinião dos alunos africanos e dos professores

AFRICANOS		
Alunos	Aspectos apontados pelo professor para a não transição	N.º de retenções (razões)
Rodrigo	Sossegado Fracá memorização Distraído Pacato, tímido Pouca autoconfiança Inseguro Pouco autónomo	Cinco retenções (não se esforçava, fazia muitas asneiras)
Marisa	Pouco concentrada Necessita de muito apoio Irrequieta Distraída Esforçada Com muitas dificuldades Muito Faladora Comportamento instável	Uma vez no 3.º (não lia muito)
Duarte	Pouco concentrado Dificuldade de dicção Irrequieto Desinteressado Distraído Com muitas dificuldades Muito perturbador e falador	Não sabe (porque não sabe)

Tabela 11 – Opinião dos professores/alunos africanos relativamente às retenções

A tabela 11 faz referência ao parecer dos alunos africanos, relativamente às suas retenções e à opinião dos professores face a este assunto.

Podemos verificar que apenas um aluno tem a noção correcta dos anos de escolaridade em que ficou retido. Tal verifica-se comparando a informação obtida nas tabelas 7 e 10.

As razões apontadas por parte dos alunos para a sua retenção são: falta de interesse pela escola, falta de estudo. Um dos alunos não tem noção das razões pelas quais ficou retido.

No que diz respeito aos aspectos apontados pelos professores, verificamos que estes referenciam maioritariamente: a distração, a falta de autonomia e as graves lacunas a nível da aquisição de conhecimentos como os factores fundamentais. Estes alunos são ainda referenciados como apresentando um comportamento instável.

## 6.8. Comparação dos alunos entrevistados com sucesso escolar em relação ao grupo cultural

### 6.8.1. Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar

SUCESSO ESCOLAR									
ETNIA	Lusos			Ciganos			Africanos		
Alunos	I	AE	PE	I	AE	PE	I	AE	PE
Daiana				10	4.º	Sim			
Filipe				9	4.º	Não			
Ângelo				9	4.º	Não			
Rita							8	3.º	Não
Maria	8	3.º	Sim						
Isabel	9	4.º	Não						
Joel							8	3.º	Não
Pedro	8	3.º	Sim						
Rui							9	4.º	Sim

I – Idade  
AE – Ano de escolaridade  
PE – Frequência do Pré-escolar

**Tabela 12** – Idade, ano de escolaridade e frequência do pré-escolar dos alunos com sucesso escolar

**6.8.2. Idade de matrícula no 1.º ano**

<b>Alunos com sucesso</b>	<b>Idade de matrícula no 1.º ano</b>
Daiana	6
Filipe	6
Ângelo	6
Rita	6
Maria	6
Isabel	6
Joel	6
Pedro	6
Rui	6

Tabela 13 – Idade de matrícula no 1.º ano dos alunos com sucesso

Nas tabelas 12 e 13 podemos observar, relativamente aos alunos com sucesso escolar, a sua idade, o ano de escolaridade em que encontram, a idade de matrícula no 1.º ano de escolaridade e a frequência do pré-escolar.

Em relação aos alunos lusos, podemos verificar que as idades se situam entre os 8 e 9 anos, encontram-se matriculados nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Dois alunos frequentaram o pré-escolar e um não frequentou.

No que respeita aos alunos ciganos, podemos observar que as suas idades se situam entre os 9 e 10 anos e se encontram matriculados no 4.º ano. Apenas um deles frequentou o pré-escolar.

Relativamente aos africanos, as suas idades situam-se entre os 8 e os 9 anos. Dois alunos frequentam o 3.º ano e um o 4.ºano. Apenas um dos alunos frequentou o pré-escolar.

### 6.8.3. Opinião do professor sobre os alunos de sucesso ao longo do seu percurso escolar

<b>Alunos de Sucesso (grupo cultural)</b>	<b>Aspectos referenciados pelo professor ao longo do percurso escolar</b>
Daiana (cigana)	Interessada, Educada, Faladora, Responsável, Boa aluna
Filipe (cigano)	Assiduidade irregular, Doce, Extrovertido, Brincalhão, Meigo, alegre, Aprende com facilidade, Curioso, Perspicaz, Distraído
Ângelo (cigano)	Irrequieto, Comportamento instável, Bom aluno, Inquisitivo
Rita (africana)	Pouco Concentrada, Bem-educada, Respeita as regras, Interessada, Hesitante, Vagarosa, Boa aluna
Maria (lusa)	Concentrada, Bem-educada, Respeita as regras, Participativa, Quer saber sempre mais, Aplicada, Organizada e empenhada no trabalho, Bom ritmo de trabalho, Responsável e autónoma
Isabel (lusa)	Bem-educada, Respeita as regras, Participativa, Distraída, Pouco concentrada, Boas Capacidades de Aprendizagem, Faladora
Joel (africano)	Bastante Empenhado, Autónomo, Vontade de aprender, Concentrado, Bom aluno, Sossegado
Pedro (luso)	Bem-educado, Aplicado, Respeita as regras, Boas capacidades de aprendizagem, Por vezes conversador e preguiçoso, Falador, Meigo, Responsável e organizado, Bom comportamento
Rui (africano)	Bastante empenhado, Aplicado, Vagaroso, Vontade de aprender, Concentrado, Bom aluno, Autónomo

Tabela 14 – Aspectos referenciados pelo professor ao longo do percurso escolar dos alunos com sucesso

Os professores referem-se aos alunos lusos como apresentando boas capacidades de aprendizagem, bom ritmo de trabalho, organização e empenho.

Quanto aos alunos ciganos, apesar do seu sucesso escolar, são mencionados pelos professores como brincalhões, distraídos, irrequietos e de comportamento instável.

Os alunos africanos, são considerados pelos professores como, empenhados e respeitadores das regras. Dois dos alunos são mencionados como vagarosos na realização das tarefas escolares, apesar de bons alunos.

## 6.9. Escolaridade e profissão dos pais em relação ao grupo cultural

### 6.9.1. Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com insucesso escolar

Alunos com insucesso				
Alunos (grupo cultural)	Escolaridade dos pais		Profissão	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Raquel (cigana)	3.º ano	5.º ano	Doméstica	Desempregado
Flávio (luso)	Não sabe	Não sabe	Empregada de Limpeza	Serralheiro
Miguel (cigano)	Não estudou	4.º ano	Doméstica	Desempregado
Albano (cigano)	Não estudou	2.º ano	Feirante	Feirante
Patrícia (lusa)	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
Diana (lusa)	4.º ano	5.º ano	Doméstica	Taqueiro
Rodrigo(africano)	Não sabe	Não sabe	Doméstica	Trolha
Marisa (africana)	4.º ano	7.º ano	Doméstica	Trolha
Duarte (africano)	Não sabe	Não sabe	Doméstica	Desempregado

Tabela 15 – Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com insucesso escolar

Na tabela 15 podemos observar a escolaridade e a profissão dos pais dos alunos com insucesso escolar.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos lusos, dois dos alunos responderam que não sabiam, nem qual a escolaridade da mãe, nem a escolaridade do pai. Apenas uma aluna respondeu a escolaridade dos seus pais. Relativamente à profissão dos pais destes alunos, só uma aluna respondeu que não sabe a sua profissão.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos ciganos, dois dos alunos referem que as mães não estudaram e indicam a escolaridade dos pais. Uma das alunas indica a escolaridade da mãe e do pai. Relativamente à profissão dos pais destes alunos, todos responderam a profissão dos seus pais. Dois alunos referiram que o pai se encontra desempregado.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos africanos, dois dos alunos não sabem nem a escolaridade da mãe, nem do pai. Apenas uma aluna respondeu a escolaridade dos pais. Relativamente à profissão dos pais destes alunos, todos responderam a profissão dos seus. Podemos constatar que todas as mães são domésticas e os pais são trolhas, excepto um, pois um dos alunos referiu que o pai se encontra desempregado.

### 6.9.2. Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com sucesso escolar

Alunos com sucesso				
Alunos (grupo cultural)	Escolaridade dos pais		Profissão	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Daiana (cigana)	4.º ano	5.º ano	Feirante	Feirante
Filipe (cigano)	4.º ano	4.º ano	Feirante	Feirante
Ângelo (cigano)	4.º ano	7.º ano	Feirante	Feirante
Rita (africana)	4.º ano	Não sabe	Empregada de Limpeza	Pintor
Maria (lusa)	9.º ano	Não sabe	Cabeleireira	Serralheiro
Isabel (lusa)	7.º ano	9.º ano	Ajudante de cozinha	Electricista
Joel (africano)	12.º ano	12.º ano	Auxiliar num lar	Trolha
Pedro (luso)	Não sabe	Não sabe	Empregada de limpeza	Empregado de limpeza
Rui (africano)	7.º ano	Não sabe	Empregada de limpeza	Empregado de limpeza

Tabela 16 – Escolaridade e profissão dos pais dos alunos com sucesso escolar

Na tabela 16 podemos observar a escolaridade e a profissão dos pais dos alunos com sucesso escolar.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos lusos, um dos alunos respondeu que não sabia a escolaridade dos pais e uma das alunas respondeu que só não sabia a escolaridade do pai (não vive com este). Relativamente à profissão dos pais destes alunos, podemos verificar que todos se encontram empregados.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos ciganos, todos os alunos responderam qual é a escolaridade dos pais, assim como, também

responderam qual a sua profissão. Podemos constatar que todos eles são feirantes, profissão típica deste grupo cultural.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos africanos, dois dos alunos não sabem qual a escolaridade da mãe. Relativamente à profissão dos pais destes alunos, todos responderam qual a sua profissão e todos se encontram empregados.

## 6.10. Comparação entre os alunos que têm computador / Internet em relação ao grupo cultural

### 6.10.1. Alunos com insucesso escolar

Alunos com Insucesso	Tem Computador (internet)
<b>Lusos</b>	
Flávio	Sim (não tem)
Patrícia	Sim (não tem)
Diana	Sim (não tem)
<b>Ciganos</b>	
Raquel	Não
Miguel	Não
Albano	Sim (não tem)
<b>Africanos</b>	
Rodrigo	Não
Marisa	Não
Duarte	Não

Tabela 17 – Alunos que têm computador e Internet

### 6.10.2. Alunos com sucesso escolar

Alunos com Sucesso	Tem Computador (internet)
<b>Lusos</b>	
Maria	Sim (não tem)
Isabel	Sim (tem)
Pedro	Não
<b>Ciganos</b>	
Daiana	Não
Filipe	Sim (não tem)
Ângelo	Não
<b>Africanos</b>	
Rita	Não
Joel	Não
Rui	Sim (não tem)

Tabela 18 – Alunos que têm computador e Internet

Nas tabelas 17 e 18 podemos observar a relação entre os três grupos culturais com insucesso/sucesso escolar em relação ao facto de possuírem ou não computador em casa, assim como Internet.

Quanto aos alunos lusos, podemos observar que, à excepção de um aluno, todos os outros possuem computador. Dos alunos que possuem computador, apenas um tem Internet. Na relação insucesso/sucesso escolar deste grupo

cultural, verificamos que é nos alunos de insucesso que todos têm computador, no entanto, o aluno que tem Internet é aluno de sucesso.

Quanto aos alunos ciganos, podemos observar que a mesma quantidade de alunos, quer de insucesso, quer de sucesso têm computador, ou seja, dois alunos têm computador, mas não têm Internet. Os restantes alunos não têm computador.

Quanto aos alunos africanos, verificamos que apenas um aluno tem computador, mas não tem Internet. O aluno que tem computador tem sucesso escolar.

### **6.11. Comparação entre o grupo cultural dos alunos e as suas preferências culturais**

#### **6.11.1. Preferências dos alunos do grupo cultural luso**

<b>Lusos</b>	<b>Preferências do grupo cultural (amigos)</b>
Flávio	Lusos
Maria	Lusos
Isabel	Os três
Pedro	Lusos
Patrícia	Ciganos
Diana	Lusos

Tabela 19 – Preferências do grupo cultural luso

#### **6.11.2. Preferências dos alunos do grupo cultural cigano**

<b>Ciganos</b>	<b>Preferências do grupo cultural (amigos)</b>
Daiana	Ciganos
Filipe	Ciganos
Ângelo	Lusos
Raquel	Lusos
Miguel	Por igual
Albano	Ciganos

Tabela 20 – Preferências do grupo cultural cigano

### 6.11.3. Preferências dos alunos do grupo cultural africano

<b>Africanos</b>	<b>Preferências do grupo cultural (amigos)</b>
Rita	Lusos
Joel	Africanos
Rodrigo	Africanos e lusos
Marisa	Ciganos e lusos
Duarte	Ciganos
Rui	De tudo um pouco

Tabela 21 – Preferências do grupo cultural africano

Nas tabelas 19, 20 e 21 podemos observar as preferências dos alunos dos diferentes grupos culturais, em relação ao grupo cultural que preferem, para estabelecer relações interpessoais.

Do exposto, verificamos que, dos seis alunos lusos, quatro têm preferência pelo seu grupo cultural, um pelos ciganos e um diz que gosta de todos.

Relativamente ao mesmo número de alunos ciganos, verificamos que, três deles apresentam preferência pelo seu grupo cultural, dois pelos lusos e um gosta de todos “por igual”.

Dos seis africanos, só um deles inclina a sua preferência para o seu grupo cultural, um para os lusos, um para os ciganos, um para os africanos e lusos, um para os ciganos e lusos e o último afirma gostar de todos. No entanto, dos alunos que manifestam preferência por dois grupos culturais em simultâneo, observamos que o grupo cultural luso é o mais escolhido.

## 6.12. Comparação entre os alunos com insucesso/sucesso escolar e o grupo cultural quanto à sua auto-avaliação

### 6.12.1. Auto-avaliação dos alunos lusos com insucesso/sucesso escolar

Alunos lusos	Auto-avaliação
<b>Com insucesso</b>	
Flávio	Mau aluno
Patrícia	Mais ou menos
Diana	Boa aluna
<b>Com sucesso</b>	
Pedro	Bom aluno
Maria	Boa aluna
Isabel	Boa aluna

Tabela 22 – Auto-avaliação dos alunos lusos

A tabela 22 faz referência à opinião dos alunos lusos com insucesso/sucesso escolar, quanto à sua auto-avaliação. Assim, os alunos com sucesso escolar consideram-se todos bons alunos. Quanto aos alunos com insucesso escolar, uma aluna considera-se boa aluna, um aluno considera-se mau aluno e outro aluno considera-se “mais ou menos”. Podemos constatar que alguns alunos com insucesso não têm uma percepção real das suas dificuldades.

### 6.12.2. Auto-avaliação dos alunos ciganos com insucesso/sucesso escolar

Alunos ciganos	Auto-avaliação
<b>Com insucesso</b>	
Raquel	Mais ou menos
Miguel	Mais ou menos
Albano	Mais ou menos
<b>Com sucesso</b>	
Daiana	Boa aluna
Filipe	Bom aluno
Ângelo	Bom aluno

Tabela 23 – Auto-avaliação dos alunos ciganos

A tabela 23 faz referência à opinião dos alunos ciganos com insucesso/sucesso escolar, quanto à sua auto-avaliação. Desta forma, podemos observar que, os alunos com sucesso escolar consideram-se todos bons alunos, tal como os lusos se consideraram na análise da tabela anterior. Quanto aos alunos com insucesso escolar, todos eles se mencionam alunos “mais ou menos”. Também neste grupo cultural se nota, que os alunos com insucesso, não têm uma percepção real das suas dificuldades.

### 6.12.3. Auto-avaliação dos alunos africanos com insucesso/sucesso escolar

Alunos africanos	Auto-avaliação
<b>Com insucesso</b>	
Rodrigo	Bom aluno
Marisa	Mais ou menos
Duarte	Mau aluno
<b>Com sucesso</b>	
Rita	Boa aluna
Joel	Bom aluno
Rui	Bom aluno

Tabela 24 – Auto-avaliação dos alunos africanos

A tabela 24 faz referência à opinião dos alunos africanos com insucesso/sucesso escolar, quanto à sua auto-avaliação. Podemos observar que, os alunos com sucesso escolar consideram-se todos bons alunos, tal como os lusos e os ciganos se consideraram, nas tabelas anteriores. Quanto aos alunos com insucesso escolar, um aluno considera-se bom aluno, um aluno considera-se mau aluno e uma aluna considera-se “mais ou menos”. Também neste grupo cultural se nota que, os alunos com insucesso, não transmitem a noção real das suas dificuldades, ou não querem admitir que não conseguem atingir o sucesso escolar.

### 6.13. Comparação entre os alunos com insucesso/sucesso escolar e o grupo cultural quanto ao papel do aluno

#### 6.13.1. Opinião dos alunos lusos com insucesso/sucesso escolar

Alunos lusos	Papel do aluno
<b>Com insucesso</b>	
Flávio	Estudar muito Fazer os trabalhos de casa
Patrícia	Ser o melhor Estudar mais
Diana	Estudar Ser amiga dos colegas Não responder às professoras Não fugir da escola
<b>Com sucesso</b>	
Isabel	Ter boas notas Passar de ano
Pedro	Portar-se bem Fazer as coisas que a professora manda Copiar o que a professora escreve no quadro Fazer no livro as respostas e as contas
Maria	Portar-se bem Não gritar nas aulas Ficar sentado quando a professora sai Tirar boas notas

Tabela 25 – Opinião dos alunos lusos quanto ao papel do aluno

A tabela 25 diz respeito à opinião dos alunos lusos, quanto ao seu papel, isto é, “o que é para eles ser bom aluno”.

Podemos verificar que a maioria dos alunos lusos tem a noção de que para ser bom aluno é necessário estudar, contudo, existem alguns que têm a ideia de que ser bom aluno, também engloba um determinado comportamento: “portar-se bem, ser amigo dos colegas, ...”.

## 6.13.2. Opinião dos alunos ciganos com insucesso/sucesso escolar

Alunos ciganos	Papel do aluno
<b>Com insucesso</b>	
Albano	Estudar Não faltar à escola Portar-se bem
Miguel	Estudar muito Não faltar Ser bom para a professora
Raquel	Estudar Ler Aprender Passar de ano
<b>Com sucesso</b>	
Daiana	Estudar Fazer tudo o que a professora e os outros professores mandam Ser boa aluna
Filipe	Portar-se bem A professora não estar sempre a chamar à atenção para se sentar direito na cadeira Fazer as coisas bem Fazer os trabalhos de casa
Ângelo	Portar-se bem Esperar pela sua vez para fazer qualquer coisa

Tabela 26 – Opinião dos alunos ciganos quanto ao papel do aluno

A tabela 26 dá-nos uma panorâmica sobre a opinião dos alunos ciganos, quanto ao seu papel, isto é, “o que é para eles ser bom aluno”.

Podemos verificar que a maioria dos alunos ciganos, apesar de considerarem que é necessário estudar para ser bom aluno, para muitos, o ser bom aluno, tem a ver com o seu comportamento. Os alunos referem muitas vezes que é necessário “ser bom para a professora”, que a professora não deve estar sempre a chamar à atenção para se sentarem, o que nos sugere que estes também aliam o comportamento ao empenho escolar para atingirem o sucesso.

### 6.13.3. Opinião dos alunos africanos com insucesso/sucesso escolar

Alunos africanos	Papel do aluno
<b>Com insucesso</b>	
Rodrigo	Portar-se bem Fazer o que o professor manda
Marisa	Portar-se bem Fazer o que o professor manda Pôr o dedo no ar
Duarte	Saber ler
<b>Com sucesso</b>	
Rita	Aprender o que a professora ensina
Joel	Saber as coisas
Rui	Portar-se bem

Tabela 27 – Opinião dos alunos africanos quanto ao papel do aluno

A tabela 27 alude a opinião dos alunos africanos, quanto ao seu papel, isto é, “o que é para eles ser bom aluno”.

Podemos verificar que a maioria dos alunos africanos, tal como os outros grupos culturais, mencionam o comportamento e o empenho como factores importantes para atingirem o sucesso escolar.

Podemos concluir que, embora as expectativas dos alunos ciganos face à escola não sejam muito elevadas, os vários grupos culturais não apresentam diferenças significativas no que diz respeito ao facto de ser bom aluno.

## 6.14. Comparação entre os alunos lusos, ciganos e africanos quanto ao papel do professor

### 6.14.1. Opinião dos alunos lusos

Alunos lusos	Papel do professor
Flávio	Ensinar bem Ser amigo
Maria	Saber dar boas aulas Fazer o que é justo Castigar quando alguém faz asneira
Isabel	Ensinar bem Explicar as coisas Gostar de estar com os alunos
Pedro	Ajudar Ajudar a ler Ajudar a levantar se o aluno cair
Patrícia	Ser amigo Não tratar mal os alunos
Diana	Gostar dela (da aluna) Saber falar com ela Saber ensinar Ser amigo

Tabela 28 – Opinião dos alunos lusos quanto ao papel do professor

### 6.14.2. Opinião dos alunos ciganos

Alunos ciganos	Papel do professor
Daiana	Ser amigo Ajudar a fazer as coisas Ajudar sempre que não entenda alguma coisa
Filipe	Estar atento quando os alunos o chamam Não fazer as coisas muito rápido
Ângelo	Ensinar Fazer jogos
Raquel	Sentar-se ao lado dela Explicar as coisas Ensinar bem
Miguel	Não marcar faltas quando não vai às aulas
Albano	Ajudar a trabalhar Ter respeito pelos alunos e os alunos por ele Não ralhar se o aluno se portar bem

Tabela 29 – Opinião dos alunos ciganos quanto ao papel do professor

### 6.14.3. Opinião dos alunos africanos

Alunos africanos	Papel do professor
Rita	Ensinar a ler Ensinar a escrever e outras coisas
Joel	Ser amigo Tratar bem
Rodrigo	Ensinar a todos
Marisa	Ensinar mais Dizer mais coisas Estar mais tempo com os alunos
Duarte	Ser como o professor dele
Rui	Estar sempre atento aos alunos Gostar dos alunos Dar a matéria toda

Tabela 30 – Opinião dos alunos africanos quanto ao papel do professor

As tabelas 28, 29 e 30 reportam-nos para a opinião dos alunos dos vários grupos culturais, face ao papel do professor, ou seja, o que eles consideram ser “bom professor”.

Podemos verificar que a maioria dos alunos refere que o professor deve ensiná-los a ler, deve ser amigo deles, deve ajudá-los em tudo e estar sempre atento a estes.

Achamos engraçada a resposta do Duarte quando nos diz que um professor deve ser como o professor dele, pois verifica-se que este aluno reconhece o seu professor como o professor ideal, ou mesmo, um ídolo.

Com isto, podemos depreender que para os alunos dos diferentes grupos culturais, “ser bom professor”, não é só “ensinar bem” ou mesmo “dar a matéria toda”, mas sim, deve ser um amigo. Podemos constatar que estes alunos necessitam de muita atenção, carinho, compreensão e amizade por parte do professor.

## 6.15. Comparação entre a área preferida dos alunos e o grupo cultural

### 6.15.1. Área preferida dos alunos lusos

Alunos lusos	Área preferida
Flávio	Matemática
Maria	Estudo do Meio
Isabel	Língua Portuguesa Estudo do Meio
Pedro	Matemática
Patrícia	Matemática
Diana	Matemática

Tabela 31 – Área preferida dos alunos lusos

### 6.15.2. Área preferida dos alunos ciganos

Alunos ciganos	Área preferida
Daiana	Matemática
Filipe	Língua Portuguesa
Ângelo	Matemática
Raquel	Matemática
Miguel	Nenhuma
Albano	Matemática

Tabela 32 – Área preferida dos alunos ciganos

### 6.15.3. Área preferida dos alunos africanos

Alunos africanos	Área preferida
Rita	Língua Portuguesa
Joel	Matemática
Rodrigo	Língua Portuguesa
Marisa	Matemática
Duarte	Matemática
Rui	Matemática Inglês Estudo do Meio

Tabela 33 – Área preferida dos alunos africanos

As tabelas 31, 32 e 33 fazem alusão à área curricular preferida dos alunos dos três grupos culturais.

Podemos observar que a maioria dos alunos dos vários grupos culturais, têm preferência pela área curricular disciplinar de Matemática.

Dos seis alunos lusos, quatro demonstraram maior interesse pela Matemática, um pela Língua Portuguesa e Estudo do Meio e outro apenas por Estudo do Meio.

Relativamente ao mesmo número de alunos ciganos, quatro consideram a Matemática como a área preferida, um refere que é a Língua Portuguesa e um diz que não gosta de nenhuma. O facto dos alunos ciganos preferirem a área de Matemática não nos deixou muito surpreendidos, uma vez que sabemos que os mesmos precisam de desenvolver o cálculo para utilizarem nas feiras. Embora este grupo manifeste maior interesse por esta área, consideramos que os alunos ciganos apresentam maior predisposição para resolver alguns cálculos matemáticos, uma vez que acompanham os pais à feira desde muito novos, o que para muitos alunos de outros grupos culturais o mesmo seria considerado difícil.

Dos alunos africanos, três preferem a Matemática, dois a Língua Portuguesa e um demonstra interesse por três áreas, nomeadamente: Matemática, Inglês e Estudo do Meio.

Podemos concluir que embora todos os alunos dos vários grupos culturais manifestem maior interesse pela área curricular de Matemática, são os ciganos que apresentam maior apetência por actividades que envolvam o raciocínio.

## 6.16. Comparação entre o grupo cultural dos alunos e a auto-avaliação do seu comportamento comparativamente ao insucesso/sucesso escolar

### 6.16.1. Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos lusos com insucesso/sucesso escolar

Alunos lusos	Auto-avaliação do comportamento	Razões
<b>Com insucesso</b>		
Flávio	Mais ou menos	Os colegas implicam com ele Às vezes não passa o que está no quadro
Patrícia	Mais ou menos	Às vezes porta-se bem e outras não
Diana	Mal comportada	Às vezes fala com os colegas Não faz os trabalhos de casa
<b>Com sucesso</b>		
Pedro	Bem comportado	É bom aluno Faz o que a professora manda
Maria	Bem comportada	Tira boas notas Não repetiu nenhum ano Não grita dentro da sala de aula
Isabel	Mais ou menos	Às vezes faz asneiras

Tabela 34 – Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos lusos

A tabela 34 indica-nos a auto-avaliação dos alunos lusos com insucesso e sucesso escolar, face ao comportamento e as razões que indicam para o justificarem.

Dos três alunos com insucesso escolar, uma aluna considera que se comporta mal, justificando que fala com os colegas e que não faz os trabalhos de casa. Com isto, podemos já concluir que esta aluna confunde o que é ser bem comportada, com o que tem de fazer para ser uma aluna de sucesso. Os outros dois alunos consideram que são alunos “mais ou menos”. Um deles refere que não passa o que está escrito no quadro e que os colegas implicam com ele. Nota-se que este aluno tem uma noção pouco clara do seu comportamento.

Dos alunos com sucesso, dois consideram que se portam bem. Um refere que tem boas notas, que nunca repetiu nenhum ano e não grita dentro da sala. Este aluno mencionou aspectos do que é para ele ser um bom aluno, associando o comportamento ao sucesso escolar.

#### 6.16.2. Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos ciganos com insucesso/sucesso escolar

Alunos ciganos	Auto-avaliação do comportamento	Razões
<b>Com insucesso</b>		
Raquel	Mais ou menos	Às vezes responde à professora e aos colegas Às vezes não quer fazer nada
Miguel	Bem comportado	Já não tem idade para se portar mal
Albano	Bem comportado	A professora não ralha com ele
<b>Com sucesso</b>		
Daiana	Bem comportada	Faz o que a professora manda
Filipe	Mais ou menos	Só faz os trabalhos às vezes Senta-se mal na cadeira A professora chama-o à atenção
Ângelo	Bem comportada	Não sabe

Tabela 35 – Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos ciganos

A tabela 35 indica-nos a auto-avaliação dos alunos ciganos com insucesso e sucesso escolar, face ao comportamento e as razões que indicam para o justificarem.

Da análise da tabela depreendemos que, tal como os alunos lusos, também os ciganos associam, na maioria das vezes o comportamento ao sucesso.

Podemos concluir que quando um aluno vai para a escola, o professor exige que ele faça os trabalhos bem, que ele aprenda, então o aluno acha que se o não fizer, as consequências ligar-se-ão ao insucesso escolar. Mais uma vez se

nota que os alunos confundem os termos do bom comportamento com o facto de serem bons alunos, isto é, alunos de sucesso.

### 6.16.3. Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos africanos com insucesso/sucesso escolar

Alunos	Auto-avaliação do comportamento	Razões
<b>Com insucesso</b>		
Rodrigo	Mais ou menos	Umhas vezes porta-se bem outras não
Marisa	Mais ou menos	Umhas vezes porta-se bem outras não
Duarte	Mais ou menos	Porta-se mal Foge da escola
<b>Com sucesso</b>		
Rita	Bem comportada	Porta-se bem nas aulas Ouve o que a professora diz
Joel	Bem comportado	Nunca falam dele
Rui	Mais ou menos	Às vezes fala com os colegas

Tabela 36 – Auto-avaliação e razões do comportamento dos alunos africanos

A tabela 36 aponta a auto-avaliação dos alunos africanos com insucesso e sucesso escolar, face ao comportamento e as razões que indicam para a sua justificação.

Podemos observar que os alunos com insucesso, deste grupo cultural, se intitulam de alunos “mais ou menos”, no que concerne ao seu com comportamento. Estes alunos não associam o comportamento ao insucesso/sucesso, pois referem atitudes apenas relativas ao comportamento. Os alunos com sucesso auto-avaliam-se de “bem comportados” dois e um considera que é “mais ou menos”. Estes alunos também não associam o comportamento ao insucesso/sucesso escolar.

## 6.17. Expectativas futuras dos alunos dentro de cada grupo cultural

### 6.17.1. Expectativas dos alunos lusos

Alunos lusos	Expectativas
Flávio	Futebolista
Maria	Veterinária, Cientista ou Professora de dança
Isabel	Veterinária ou Cabeleireira
Pedro	Futebolista ou Médico
Patrícia	Cabeleireira
Diana	Veterinária

Tabela 37 – Expectativas dos alunos lusos

### 6.17.2. Expectativas dos alunos ciganos

Alunos ciganos	Expectativas
Daiana	Professora ou Médica
Filipe	Futebolista
Ângelo	Futebolista
Raquel	Cantora
Miguel	Electricista
Albano	Futebolista ou Motoqueiro

Tabela 38 – Expectativas dos alunos ciganos

### 6.17.3. Expectativas dos alunos africanos

Alunos africanos	Expectativas
Rita	Cabeleireira
Joel	Futebolista
Rodrigo	Não sabe
Marisa	Professora
Duarte	Futebolista
Rui	Empresário

Tabela 39 – Expectativas dos alunos africanos

As tabelas 37, 38 e 39 apontam as expectativas dos alunos lusos, ciganos e africanos, face ao seu futuro profissional.

Desta forma, constatamos que, uma grande parte dos alunos, independentemente do grupo cultural, referem que querem ser futebolistas. Tal,

prende-se com o facto de assistirem aos jogos de futebol dos seus fãs e assim demonstrarem interesse para serem como eles. É de salientar o facto de serem os ciganos a optar em maior número pela profissão de futebolista, o que poderá estar relacionado com a existência de um jogador pertencente a este grupo cultural: o Quaresma.

Apenas um aluno africano refere que não sabe quais são as suas expectativas.

No geral, todos os alunos têm expectativas relativamente elevadas, no que concerne ao futuro. Apenas um aluno do grupo cultural cigano menciona que quer ser electricista, tal facto poderá estar relacionado com a idade deste aluno (15 anos), uma vez que os alunos deste grupo cultural, já começam a ser encaminhados para cursos técnico-profissionais.

## 6.18. Caracterização dos Professores da escola

### 6.18.1. Sexo dos professores

Professores	Sexo
Cármem	Feminino
Adélia	Feminino
Francisca	Feminino
Manuela	Feminino
Cláudia	Feminino
Sara	Feminino
Paula	Feminino
Simão	Masculino
Luísa	Feminino

Tabela 40 – Sexo dos professores

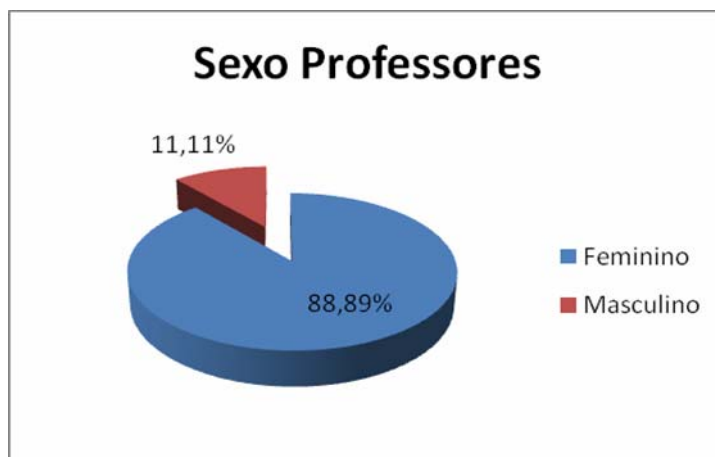


Gráfico 17 – Sexo dos professores da escola

A tabela 40 e o gráfico 17 elucidam-nos acerca do sexo dos professores da escola que fazem parte da amostra. Podemos observar que 88,89% dos professores são do sexo feminino e apenas 11,11% são do sexo masculino. Na verdade, na maioria das escolas do 1.º ciclo que conhecemos, verificamos que

são pessoas do sexo feminino, que em grande maioria ministram as aulas. Tal, pode ser justificado, talvez, com a idade dos alunos neste ciclo de escolaridade, uma vez que são crianças com idades baixas.

### 6.18.2. Idade dos professores

Professores	Idade
Cármem	53
Adélia	40
Francisca	54
Manuela	51
Cláudia	46
Sara	33
Paula	29
Simão	34
Luísa	42

Tabela 41 – Idade dos professores

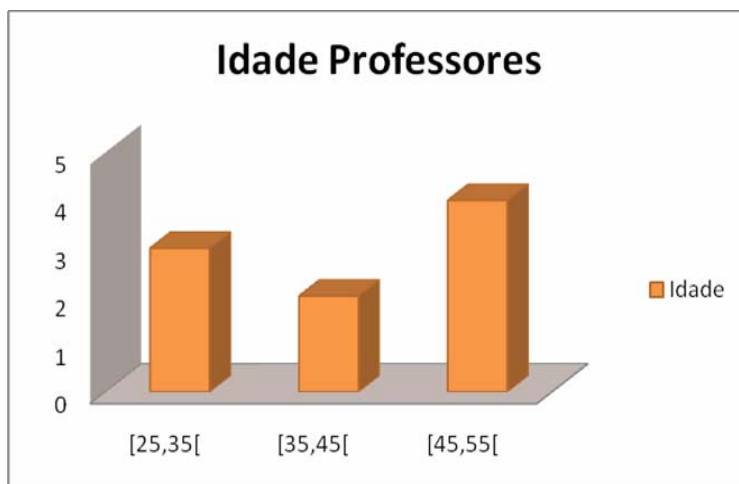


Gráfico 18 – Idade dos professores da escola

Na tabela 41 e no gráfico 18 podemos observar a idade dos professores da escola que fazem parte da amostra. Averiguamos que 33,3% dos professores têm idades compreendidas entre 25 e 35 anos, 22,2% dos professores situam-se entre os 35 e os 45 anos, os restantes professores têm idades compreendidas entre os 45 e os 55 anos (44,4%). Podemos verificar que o intervalo maior de idade dos professores que leccionam nesta escola se situa entre os 45 e os 55 anos. Estes são docentes que pertencem ao quadro da escola e que nesta se encontram já há bastantes anos.

É de referir que nesta escola, apesar de estar inserida num meio difícil, possui um corpo docente estável.

O corpo docente fixo desta escola, caracteriza-se por apresentar um espírito de ajuda muito forte. Tal contribui para o facto de os professores que aqui chegam serem extremamente bem recebidos e ajudados principalmente quando algo corre menos bem. Observamos com bastante frequência a troca de conhecimentos, ideias e experiências entre os professores mais novos e os professores em fase final de carreira.

### 6.18.3. Tempo de serviço dos professores e tempo de serviço na escola

Professores	Tempo de serviço	Tempo de serviço na escola
Cármén	32	17
Adélia	7	7
Francisca	29	17
Manuela	31	18
Cláudia	18	14
Sara	10	8
Paula	7	7
Simão	7	3
Luísa	18	10

Tabela 42 – Tempo de serviço dos professores

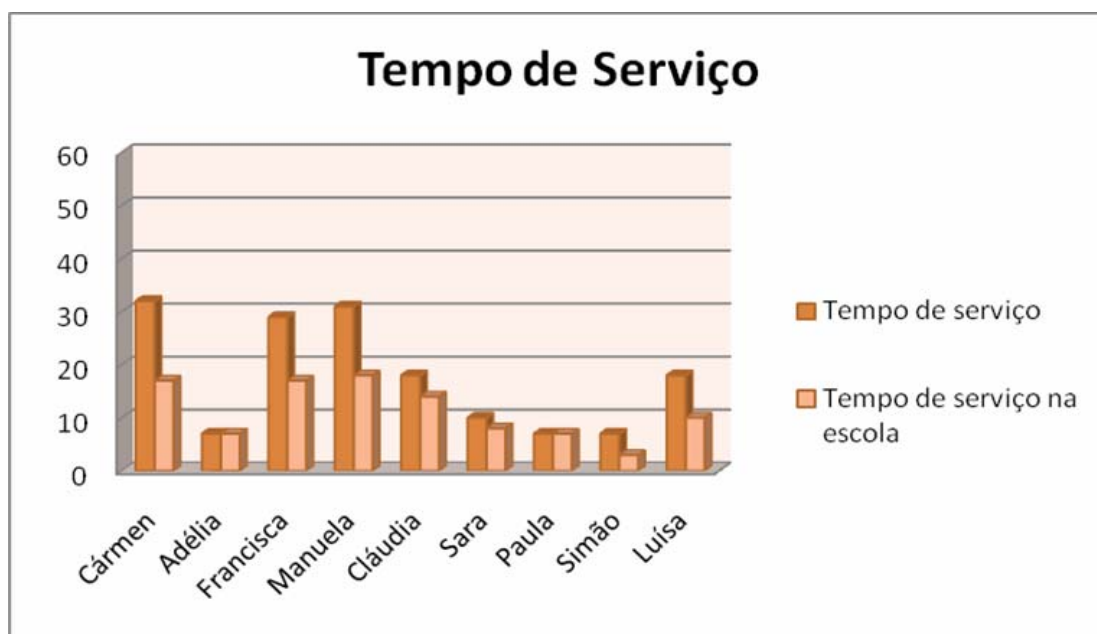


Gráfico 19 – Tempo de serviço dos professores e tempo de serviço na escola

A tabela 42 e o gráfico 19 fazem referência ao tempo de serviço dos professores da amostra, assim como, o tempo de serviço dos mesmos na escola.

Podemos observar que o intervalo de leccionação destes professores se situa entre os 7 e os 32 anos de serviço. O intervalo de leccionação na escola situa-se entre os 3 e os 18 anos. Desta forma, podemos constatar que o corpo

docente é estável, o que nos faz interrogar acerca deste assunto. Como é possível que num meio onde impera a prostituição, a toxicodependência e a marginalidade haja uma escola com um corpo docente tão sólido? Será que os professores desta escola não sentem receio em leccionar numa escola destas? A resposta a estas questões não é fácil, mas como expusemos anteriormente, e face a alguns anos de experiência a leccionar nesta escola, poderemos constatar que o espírito de equipa manifestado por estes docentes é a rampa de lançamento para o agarrar de um projecto considerado difícil, mas no qual acreditam. A escola é vista para estes alunos, não só como um acumular de competências nas áreas curriculares disciplinares, mas também como um início de formação pessoal e social do qual a maioria necessita.

Também nós nos sentimos aterrorizadas quando lá chegamos, no entanto, seis anos passaram e lá continuamos. Quando encontrarmos um antigo aluno, e este diz “olha a minha professora!”, é o mesmo que dizer: competências disciplinares podem não ter sido adquiridas, mas algo de importante ficou.

## 6.19. Opinião dos Professores

### 6.19.1. Definição atribuída pelos professores relativamente ao conceito de insucesso escolar

Número de Respostas	Conceito
2	É o não atingir as competências mínimas propostas pelo conselho escolar mediante a população estudantil
5	É a não aquisição das competências necessárias num espaço de tempo preestabelecido
2	É o fracasso ou não voluntário dos alunos ao longo da sua “escalada escolar”, por diversos factores

Tabela 43 – Definição de insucesso escolar para os professores

Observando a tabela 43, podemos verificar que, para os professores que leccionam na escola em estudo, o insucesso escolar adquire significados variáveis, mas coincidentes, salientando-se “a não aquisição das competências” mínimas ou essenciais num determinado período de tempo. Podemos completar que esse tempo será de um ano lectivo, uma vez que no

final de cada ano lectivo, os alunos podem ficar retidos, no caso de não conseguirem obter as competências necessárias para a transição.

### 6.19.2. Existência ou não de insucesso escolar na escola e opiniões dos professores

Número de Respostas	Opiniões
<b>Positivas</b>	
7	Esta escola é “um agregado de etnias, (cigana, negra e lusa), as quais têm os seus pontos de vista sobre o valor da escola e o que ela representa para a sua vida”
	“Há insucesso em todas as escolas. Nesta, talvez a percentagem seja mais elevada”
	“No que respeita ao alcance dos alunos em conseguir obter na sua maioria bons resultados a nível de conhecimentos...”
	“Se colocarmos esta escola como um todo, enquadrada no sistema escolar português...”
	O número de retenções é um factor visível, mas também o absentismo (principalmente nos alunos ciganos), o abandono ou a simples frequência até aos 15 anos com várias retenções. “Estes factores vislumbram-se numericamente por qualquer entidade externa à instituição escolar”. Outros mais subjectivos “a falta de motivação para os saberes escolares, comportamentos desviantes detectados continuamente nos diferentes sub-contextos da escola (sala de aula, recreio, bar...)”
	“...derivado às características especiais da comunidade que frequenta esta escola e que são na maioria de etnia cigana. Os alunos desta escola têm no seu currículo escolar mais do que uma retenção por ano lectivo...”
	“Esta realidade leva-me a interrogar que o sistema não consegue responder positivamente à população a quem se destina”
<b>Negativas</b>	<b>Opiniões</b>
4	“As baixas expectativas da maior parte dos alunos desta escola centram-se no fracasso escolar já manifestado pelos seus familiares conduzindo-os ao seu desinteresse pelo estudo. Além disso, as aprendizagens realizadas na escola não vão de encontro aos seus valores e ao sentido prático que necessitam. Penso assim, que não existe insucesso, nos termos em que ele é definido pelos vários autores, uma vez que continuamos a arranjar definições centradas num aluno médio, pertencente à classe média”
	“Uma vez que a maior parte das reprovações se deve à não comparência dos alunos na escola”
	“Estando esta escola integrada num território muito problemático podemos considerar que o muito que aqui se tem feito, isto é, a nível de desenvolvimento de atitudes, valores e compromisso com a escola, poder-se-á considerar que existe sucesso escolar”
	“...olhando a escola como uma individualidade, condicionada por uma série de factores que alteram todo o funcionamento dos próprios alunos e da própria escola (meios problemáticos, desinteresse pela escola, má qualidade de vida, fraca alimentação, poucas horas de sono, fraca retaguarda familiar, quer no apoio ao estudo em casa, quer no incentivo de o fazer, considero que existe sucesso e que estes alunos cumprem o 1.º ciclo contando apenas consigo próprios e com o seu progresso”

Tabela 44 – Opinião dos professores sobre a existência ou não de insucesso escolar

A tabela 44 elucida-nos sobre as opiniões dos professores quanto à existência ou não de insucesso escolar na escola da nossa investigação. Pelo exposto, verificamos que, dos nove professores que fazem parte da amostra, sete referiram a existência de insucesso escolar e dois mencionaram que este não existia. Nas respostas negativas encontram-se quatro opiniões, porque dois dos professores fizeram referência há existência em simultâneo de insucesso e de sucesso. Uma das professoras que refere a não existência de insucesso escolar expõe: *“As baixas expectativas da maior parte dos alunos desta escola centram-se no fracasso escolar já manifestado pelos seus familiares conduzindo-os ao seu desinteresse pelo estudo. Além disso, as aprendizagens realizadas na escola não vão de encontro aos seus valores e ao sentido prático que necessitam. Penso assim, que não existe insucesso, nos termos em que ele é definido pelos vários autores, uma vez que continuamos a arranjar definições centradas num aluno médio, pertencente à classe média”*. Esta docente leva-nos a reflectir sobre um currículo adaptado à prática e à cultura, pois para ela, este destina-se a alunos médios e não para todo o tipo de alunos, para os alunos que, maioritariamente, frequenta a escola do nosso estudo. Uma das professoras refere que uma grande parte do insucesso escolar está associado à não comparência dos alunos na escola.

Contudo, somos da opinião de uma das professoras quando nos diz que *“...olhando a escola como uma individualidade, condicionada por uma série de factores que alteram todo o funcionamento dos próprios alunos e da própria escola (meios problemáticos, desinteresse pela escola, má qualidade de vida, fraca alimentação, poucas horas de sono, fraca retaguarda familiar, quer no apoio ao estudo em casa, quer no incentivo de o fazer, considero que existe sucesso e que estes alunos cumprem o 1.º ciclo contando apenas consigo próprios e com o seu progresso”*.

**6.19.3. Factores que contribuem para o insucesso escolar destes alunos**

<b>Factores</b>
<p>O absentismo As famílias ciganas não acham importante a escola e que esta sirva de alguma “coisa” para as ajudar na sua vida futura Falta de afectividade registada neste meio Meio envolvente (meio de droga e prostituição); factores económicos; famílias desajustadas</p>
<p>Os alunos não têm ajuda familiar Não têm grandes expectativas face ao futuro Não conhecem as vantagens que o empenho escolar lhes pode trazer</p>
<p>O número elevado de faltas que os alunos dão Alunos provenientes de meios socio-económicos desfavorecidos Graves problemas familiares</p>
<p>A incompreensão e cumprimento das regras Falta de interesse, por parte dos alunos e suas famílias, pela escola Falta de assiduidade Desprendimento por tudo o que diz respeito à escola</p>
<p>“Sendo actualmente a grande maioria dos alunos de etnia cigana...” Excesso de faltas à escola Instabilidade emocional e familiar Falta de motivação para a aquisição de conteúdos programáticos Pouca capacidade de concentração Muito pouca apetência pela escola As famílias não consideram a escola como importante para as suas vidas futuras</p>
<p>A predisposição do aluno para aprender “(é difícil ensinar um aluno que à primeira instância não quer aprender por motivos vários e aí entram os factores que advêm da família e da própria escola)” O desinteresse e o desrespeito das famílias pela escola O ambiente sócio-cultural das famílias que não estimula o gosto pela escola O papel da escola que não se envolve totalmente com o tipo de alunos que a rodeia, alterando e reajustando aspectos organizacionais e pedagógicos para favorecer a aprendizagem A nível micro – sala de aula: A postura de um professor que se sente impotente para procurar mais estratégias pedagógicas que ultrapassem as dificuldades e desmotivação dos alunos Actuação pouco consistente e contínua dos serviços (apoio, assistente social, psicóloga)</p>
<p>O desenvolvimento dos primeiros anos de vida sem a estimulação necessária ao correcto desenvolvimento físico-motor, cognitivo, afectivo e social A fraca frequência (não frequência ou frequência descontínua) da Educação Pré-escolar O papel da escola, sob o ponto de vista das famílias, como acolhedora semanal das crianças e não como formadora de cidadãos A não existência de expectativas perante os frutos da escolarização obrigatória As metodologias de ensino-aprendizagem demasiadas expositivas e pouco motivadoras e experienciais para as crianças A utilização de poucos recursos didácticos para além do manual escolar A fraca contextualização curricular e ausência de expectativas por parte dos educadores</p>
<p>O número elevado de faltas O transitar do 1.º ano para o 2.º mesmo com elevado número de faltas e que não vai permitir um acompanhamento dos conteúdos da melhor forma As baixas expectativas que os alunos ciganos têm da escola</p>
<p>A não/fraca organização da escola no sentido de ir ao encontro de todos os seus alunos Os alunos não estão todos nas mesmas condições face aos códigos, regras, linguagens e cultura escolares Tratamento igual para todos os alunos, como se apenas de um se tratasse, o que leva ao desinteresse daqueles que não se ajustam ao perfil do “cliente ideal”, isto é, aquele que dificilmente compreende e aceita o ensino padrão que caracteriza a escola tradicional</p>

Tabela 45 – Opinião dos professores sobre os factores que contribuem para o insucesso escolar

A tabela 45 descreve os factores que os professores apontam e que podem estar na base do insucesso escolar destes alunos. Apesar de alguns professores terem considerado a não existência de insucesso escolar, na resposta anterior, todos indicaram factores que contribuem para o insucesso escolar dos alunos desta escola.

As respostas que mais se repetem são: “*número elevado de faltas*”, “*os alunos não têm ajuda familiar*”, “*falta de interesse*”, “*Meio envolvente (meio de droga e prostituição)*; *factores económicos; famílias desajustadas*”, “*Não têm grandes expectativas face ao futuro*”.

Com estes testemunhos, podemos inferir que, muitos dos alunos desta escola têm insucesso escolar devido a estes factores, caso contrário, até poderiam ser alunos com sucesso.

#### 6.19.4. Existência ou não de uma relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar

<b>Número de Respostas</b>	<b>Porquê</b>
<b>Positivas</b>	
9	O grupo cultural onde a criança está inserida tem uma importância fulcral na predisposição para a aprendizagem Neste momento a cultura dominante é a cigana e a valorização da escola não é uma prioridade
	As baixas expectativas manifestadas por algumas famílias de etnia cigana, relativamente à escola, traduzem-se num fraco empenho por parte dos seus filhos relativamente às actividades que se implementam na escola
	São alunos provenientes de uma população composta por características sócio-culturais que não são tidas em consideração
	Os alunos de etnia cigana são os que têm mais insucesso As suas famílias ainda não interiorizaram que a escola é tão importante para os seus educandos como para os outros
	As crianças ciganas têm pouca apetência pela escola, pois é proveniente da sua cultura. Tornando-se assim em alunos mais difíceis, instáveis e desorganizados
	No caso dos alunos ciganos, o pouco interesse demonstrado pelo seu grupo de pertença não é um facilitador da aprendizagem Fracca ligação entre o mundo escolar e o mundo familiar do aluno cigano
	O número de retenções, assim como, o absentismo e o abandono escolar precoce residem mais numa comunidade cultural em particular, os ciganos
	A cultura cigana não tem tradição escolar salvo raras excepções, o que não lhes permite acreditar que a escola é uma possibilidade de um futuro mais risonho
“Alguns alunos, quase que na escola, são «obrigados» a uma desculturação da cultura de origem, que «obriga» todos aqueles que estão mais afastados da cultura-padrão, a esquecerem/anularem as suas raízes e experiências de vida”	
<b>Negativas</b>	<b>Porquê</b>
0	

Tabela 46 – Opinião dos professores sobre a relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar

Na tabela 46 podemos observar a opinião dos professores acerca da relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar dos alunos.

Todos os professores referiram haver relação entre o grupo cultural e o insucesso escolar.

Podemos constatar que a maioria destes considera que é o grupo cultural cigano que está mais relacionado com o facto de existir insucesso escolar, mencionando *“Os alunos de etnia cigana são os que têm mais insucesso”*.

Referem-se ainda aos ciganos pelas *“baixas expectativas manifestadas por algumas famílias de etnia cigana, relativamente à escola”*. Para este grupo cultural *“a valorização da escola não é uma prioridade”*, afirma uma das professoras. Para outros *“O número de retenções, assim como, o absentismo e o abandono escolar precoce residem mais numa comunidade cultural em particular, os ciganos”*, desta forma *“as crianças ciganas têm pouca apetência pela escola”*. Terminamos com o testemunho de uma professora quando diz que *“A cultura cigana não tem tradição escolar salvo raras exceções, o que não lhes permite acreditar que a escola é uma possibilidade de um futuro mais risonho”*.

### 6.19.5. Grupo cultural com maior índice de insucesso escolar e suas justificações

<b>Grupo Cultural</b>	<b>Justificações</b>
Cigano	A valorização da escola não é uma prioridade O cigano é irrequieto, turbulento e livre como um cavalo no prado, correndo contra o vento Se eles prezam a liberdade, a escola limita-os
Cigano	Fracas expectativas que apresentam relativamente à escola Pela sua cultura, vivem a vida na sua horizontalidade Vivem o presente sem pensar no futuro Não privilegiam espaços definidos Não são rígidos relativamente a hierarquias A escola funciona como o oposto, num sentido de verticalidade onde cada elemento tem a sua função definida e onde o futuro tem que ser pensado e repensado
Cigano	Para eles a escola não tem valor, pois não lhes oferece nada da sua cultura e por vezes a sociedade onde estão inseridos, também não os aceita da melhor maneira Os alunos vão à escola porque querem ou quando lhes apetece, em virtude de os pais não os obrigarem a ir, eles é que mandam
Cigano	Não há grande articulação com os encarregados de educação e os docentes Os meninos vêm à escola se querem Faltam por qualquer motivo (comprar roupa, comprar sapatilhas, ficar a dormir, a tomar conta dos irmãos mais novos, etc.)
Cigano	Têm pouca apetência pela escola, pois é proveniente da sua cultura Alunos mais difíceis, instáveis e desorganizados
Cigano	O seu compromisso com a escola não é totalmente respeitado Grande parte destes alunos não vê qualquer interesse em frequentar a escola e fazem-no porque são obrigados A criança cigana demonstra desmotivação e desrespeito pela escola, com o qual é muito difícil de lidar
Cigano	Número de retenções Absentismo e abandono escolar precoce registados anualmente
Cigano	Falta de assiduidade Falta de capacidade de concentração nas aulas Cansam-se muito rapidamente
Cigano e Africano	Esta realidade está intimamente ligada com a diferença cultural e o Currículo Nacional, que lhes é imposto Nestes grupos, a família tem poucas expectativas para o futuro dos seus filhos

Tabela 47 – Opinião dos professores relativamente ao grupo cultural com maior índice de insucesso

A tabela 47 faz referência à opinião dos professores sobre o grupo cultural que consideram possuir maior índice de insucesso escolar.

Dos nove professores que responderam a esta questão, oito consideram que são os ciganos que maior índice de insucesso apresentam, só um professor faz referência aos ciganos e aos africanos.

Uma professora utiliza uma comparação para justificar o facto de afirmar que os ciganos são o grupo cultural que mais insucesso apresenta, referindo que “*O cigano é irrequieto, turbulento e livre como um cavalo no prado, correndo contra o vento*”. Podemos deduzir que a professora se estava a referir aos ciganos por eles não gostarem de estar fechados, eles gostam de andar ao ar livre. Desta forma, questionámo-nos: como pode um professor manter um aluno cigano, dentro de uma sala durante horas consecutivas?

Este facto é relevante quando constatamos que os ciganos, em geral, vêm a escola, apenas como um veículo, onde aprendem a ler, escrever e contar. Para muitos é o suficiente, assim como para as suas famílias. Poucos são aqueles que continuam estudos e conseguem chegar a um curso superior.

A falta de assiduidade destes alunos, também é referida pelos professores. Os alunos deste grupo cultural são muito instáveis na comparência à escola, vêm 1 dia ou 2 e faltam 3 ou 4 dias seguidos. Esta instabilidade causa sérios problemas na sua aprendizagem.

Para colmatar estas dificuldades, é necessário que as crianças sintam que a escola/professor têm contacto directo com a família porque é sinal que alguém se interessa por elas e pela sua cultura. Se um professor der um pouco de atenção aos pais, mesmo que não seja para falar da criança, isso ajuda-a na sua postura dentro da sala de aula. A criança fica mais receptiva àquilo que lhe diz o professor, passando a olhá-lo de outra forma.

**6.19.6. Estratégias apontadas para que estes alunos tenham sucesso escolar**

<b>Estratégias apontadas pelos professores</b>
<p>“Adequar o currículo à etnia cigana”            Legislação de algumas leis fundamentais para integrar este grupo            Criar na escola pontos de interesse, começando pela arte para depois trabalhar na sala de aula a leitura, escrita, matemática, ...            Apelar a contos ciganos e partir para as aprendizagens</p>
<p>Maior aproximação =&gt; escola – família            Maior trabalho por parte das equipas que actuam no meio, de forma a consciencializar as famílias da importância da escola.            Trabalho mais prático/protocolos com empresas para os alunos produzirem materiais (exs. trabalhos de pastelaria, jardinagem, ...)            Implementação de estratégias inter – multiculturais no plano curricular de escola            Implementação da utilização de uma linguagem própria da escola de forma a facilitar a linguagem oral/escrita</p>
<p>Frequentar a escola assiduamente            Responsabilizar os pais, para que mandem os filhos à escola e fazer-lhes ver que a escola é importante</p>
<p>Sensibilizar os pais/encarregados de educação para a importância da escola</p>
<p>Combater o absentismo e a presença irregular à escola através de equipas multidisciplinares (dentro e fora da escola)            Presença de mediadores sociais na escola            Turmas reduzidas para que os alunos tenham um apoio mais individualizado            Planificação de actividades diversificadas pelos professores em grupo na escola de acordo com os valores culturais dos alunos            Aproveitamento das diferenças para enriquecimento/motivação dos alunos            Realização de debates regulares com pesquisa colaborativa sobre os pormenores das estratégias de ensino a aplicar nestes alunos</p>
<p>Ensino baseado na oralidade, Aprendizagens contextualizadas e significativas para o aluno            Aprendizagens de ordem prática            Respeito por cada ritmo de aprendizagem            Incentivo e constantes reforços positivos            Valorizar todos os conhecimentos do aluno            Partir do gosto e dos conhecimentos dos alunos para abordar os conteúdos a dar            Permitir ao aluno a própria construção do seu conhecimento            Desenvolver o trabalho colaborativo entre os colegas da turma e de outras turmas</p>
<p>Existência de um moderador (elo de ligação entre a escola e a comunidade cigana)            A metodologia incrementada deveria ser mais experiencial e humanista, onde as aprendizagens fossem desenvolvidas através de actividades mais manipulativas e motivadoras            O número de alunos por turma não devia exceder os 15 elementos            As condições físicas das salas deviam ser melhoradas e/ou incrementadas            A actualização dos recursos didácticos é fundamental</p>
<p>Abordar temas que lhes interessem            Estabelecer ou criar um currículo escolar próprio para alunos com estas características e destes meios mais carenciados que têm fracas expectativas no que diz respeito ao seu futuro</p>
<p>A necessidade urgente de um ensino diferenciado            Criar condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros diferentes de “si”            A valorização das culturas maternas dos diversos grupos presentes na escola            A valorização da arte, enquanto expressão cultural, é uma forma privilegiada de comunicação e reconhecimento das diversas culturas            Implicação das famílias e outros elementos da comunidade, não só como uma condição importante de aprendizagem, como também um factor gerador de um maior conhecimento e articulação entre eles</p>

Tabela 48 – Estratégias apontadas pelos professores para os alunos atingirem o sucesso

Na tabela 48, são apontadas pelos professores as estratégias que consideram relevantes para que estes alunos atinjam o sucesso escolar. Desta forma, as que se evidenciam proeminentes são:

- a realização de turmas mais pequenas,
- a sensibilização dos pais/encarregados de educação para a importância da escola,
- a implementação de estratégias inter/multiculturais,
- a presença de mediadores sociais na escola,
- a valorização de todos os conhecimentos do aluno,
- a responsabilização dos pais, para que mandem os filhos à escola e fazer-lhes ver que a escola é importante.
- planificação de actividades de acordo com os valores culturais dos alunos,
- incentivar a assiduidade dos alunos,
- trabalho mais prático e protocolos com empresas, entre outros.

Depreende-se que trabalhar com crianças de vários grupos culturais tem os seus entraves, isto é, nos tempos que correm é difícil motivá-las, devido ao facto de vivermos numa sociedade de consumo e a escola pouco ter de diferente para lhes transmitir. Trabalhar com estas crianças torna-se um pouco esgotante, pois estas demonstram muitas carências afectivas e económicas, por outro lado é recompensador porque conseguem, mesmo assim, atingir as competências propostas e progredir na sua aprendizagem, a maioria das crianças que são assíduas.

Achamos importante a implementação (de acordo com a filosofia dos ciclos), de um percurso específico onde as aprendizagens cognitivas são entendidas mais na duração e onde o tempo que lhes é consagrado na semana escolar seja mais importante. Será essencial ainda, a implementação de um trabalho centrado nos ritmos escolares de forma a desenvolver progressivamente a capacidade dos alunos na realização de um trabalho intelectual.

O professor, que trabalhe com estes grupos culturais, deverá estimular os alunos, de forma a desenvolver-lhes a autoconfiança. Não devemos esquecer que por exemplo, o cigano também tem orgulho e não gosta de errar e, muito

menos, de merecer a crítica dos não ciganos. Sentindo-se confiantes e sendo valorizados os aspectos mais positivos de cada uma das culturas, a escola será um meio para uma inserção digna na sociedade.

Não podemos descurar ainda, que em muitos casos, as características socioculturais do aluno, determinam a conduta absentista, convertendo o absentismo num fenómeno cultural, sendo exemplo disso, o caso dos alunos ciganos.

## **7. Conclusões relativas à apresentação dos resultados: alunos/professores**

Dos resultados apresentados podemos retirar conclusões relevantes quanto ao grupo de pertença dos alunos que fazem parte da amostra relativamente ao insucesso/sucesso escolar dos mesmos.

Uma primeira visão recai no facto do número de alunos desta escola ter vindo a diminuir ano após ano, estando associado à demolição progressiva das habitações de uma grande parte dos alunos. Neste momento verifica-se uma maioria de alunos ciganos a frequentar a escola. Devemos referir que muitos já não se encontram a viver no bairro, mas continuam diariamente a frequentar a escola. Esta escola já foi a escola dos seus pais e os alunos sentem-se mais integrados, uma vez que apresentam muitas dificuldades a nível de adaptação.

A maior concentração de alunos encontra-se no 2.º ano de escolaridade, em todos os grupos culturais. Também é neste ano de escolaridade que se verifica o maior número de retenções. Saliente-se que todos os alunos lusos com insucesso escolar ficaram retidos por conhecimentos, ao invés dos ciganos que maioritariamente ficaram retidos por faltas. Relativamente aos alunos africanos, a sua situação afigura-se com a dos lusos.

Podemos verificar que os alunos de sucesso são os que menos frequentaram o pré-escolar, em todos os grupos culturais. É de salientar que por norma, os

alunos ciganos são pouco assíduos no ensino pré-escolar, no entanto, não foi o caso dos alunos desta amostra, como consta no seu registo biográfico.

Relativamente à noção das razões apontadas pelos alunos para o facto de terem ficado retidos, verifica-se que os ciganos são o grupo cultural com menor percepção, embora os alunos lusos e africanos apresentem também algumas dificuldades relativamente a esta questão.

As justificações apresentadas pelos alunos para o facto de ficarem retidos são semelhantes no que concerne aos alunos lusos e africanos. Ambos referenciam falta de interesse, estudo e dificuldades na aprendizagem. Os ciganos referenciam a fraca assiduidade à escola.

Quanto ao parecer do professor, face à retenção dos alunos, este referencia problemas comportamentais e desinteresse por parte dos alunos lusos e ciganos, a falta de concentração e dificuldades de aprendizagem relativamente aos alunos lusos e africanos. No que respeita aos alunos ciganos referencia a falta de assiduidade e fracas expectativas da família face à escola.

Relativamente à escolaridade e profissão dos pais dos alunos lusos, podemos constatar que os pais dos alunos com insucesso escolar apresentam uma escolaridade inferior aos pais dos alunos com sucesso escolar. Quanto à profissão todos eles têm profissões situadas na mesma categoria social.

Quanto à escolaridade e profissão dos pais dos alunos ciganos, podemos constatar que os pais dos alunos com insucesso escolar apresentam, tal como os lusos, uma escolaridade inferior aos pais dos alunos com sucesso escolar. Algumas mães dos alunos com insucesso não estudaram. Quanto à profissão dos pais dos alunos com insucesso, verifica-se que alguns se encontram desempregados e as mães são na maioria domésticas. Apenas um dos alunos refere que os seus pais são feirantes, tal como todos os pais dos alunos com sucesso escolar.

Analogamente à escolaridade e profissão dos pais dos alunos africanos, podemos constatar que os pais dos alunos com insucesso escolar apresentam, tal como os lusos e ciganos, uma escolaridade inferior aos pais dos alunos com sucesso escolar. Quanto à profissão dos pais dos alunos com insucesso, verifica-se que um dos pais se encontra desempregado e as mães são todas domésticas. Todos os pais dos alunos com sucesso escolar se encontram empregados.

Com isto, podemos concluir que a escolaridade e a profissão dos pais pode interferir no sucesso escolar dos seus filhos, uma vez que pudemos averiguamos que os pais dos alunos com sucesso escolar apresentam uma escolaridade superior aos pais dos alunos com insucesso escolar.

Quanto à profissão, o “estatuto social” dos pais empregados não varia muito, quer dos alunos com insucesso, quer dos alunos com sucesso.

Só nos alunos com insucesso escolar é que se encontram pais desempregados e mães domésticas. Ao inverso, os pais dos alunos com sucesso escolar, encontram-se todos empregados e as mães têm uma profissão.

Quanto ao facto de os alunos possuírem computador/Internet, constatamos que, na relação insucesso/sucesso escolar dos alunos, não existem diferenças significativas. No entanto podemos inferir que existem mais alunos lusos de insucesso escolar com computador do que alunos de sucesso escolar, contudo, é um aluno de sucesso que tem Internet, sendo também o único de todos os alunos da amostra. No caso dos alunos ciganos o número de alunos que possui computador é igual ao número de alunos que não o possui, quer estes tenham sucesso, quer não tenham. Dos alunos africanos só um aluno com sucesso tem computador.

No que diz respeito aos grupos culturais, são os alunos do grupo cultural luso que mais computadores têm. Relativamente aos ciganos são poucos os alunos

que têm computador (apenas dois alunos) e no caso dos africanos apenas um aluno tem computador.

Relativamente às preferências dos diferentes grupos culturais, no que concerne ao seu grupo cultural preferido, para estabelecer relações interpessoais, podemos concluir que são os alunos lusos e os ciganos que demonstram preferência pelo seu próprio grupo cultural, no entanto, são os lusos que mais se escolhem a si próprios, sendo também os mais escolhidos pelos outros grupos culturais. Os africanos são o grupo cultural menos escolhido pelos outros grupos, apesar de, também serem o grupo que menos se escolhe a si próprio.

Relativamente à comparação entre os três grupos culturais e o insucesso/sucesso escolar dos alunos, face à sua auto-avaliação, podemos concluir que as opiniões destes são semelhantes nos alunos com sucesso, considerando-se bons alunos. Os alunos com insucesso escolar consideram-se maioritariamente, alunos “mais ou menos”.

Verifica-se que todos os alunos com insucesso escolar, pertencentes ao grupo cultural cigano, utilizam a resposta “mais ou menos”, relativamente à sua auto-avaliação sobre sucesso, o que poderá ser interpretado como um desconhecimento relativamente às competências que a escola avalia.

Podemos verificar que a maioria dos alunos dos vários grupos culturais, mencionam o comportamento e o empenho como factores importantes para atingirem o sucesso escolar.

Quanto ao papel do professor, verificamos que, para estes alunos, o professor, mais do que ensinar, deve ser amigo deles, nota-se que estes necessitam de muita afectividade por parte do professor. Para muitos alunos, o professor, é quem lhes dá carinho, carinho este que, não conseguem obter dentro do seu lar, onde vivem, em muitos casos, 9 e 10 pessoas dentro da mesma casa, como que a atropelarem-se uns aos outros.

Em relação à área preferida dos alunos dos três grupos culturais, verificamos que a maior parte prefere a área curricular de Matemática. Esta preferência justifica-se, no caso dos ciganos, pelo facto de estes começarem desde cedo a acompanhar os pais na venda ambulante.

A maioria dos alunos dos três grupos culturais com insucesso e sucesso escolar associa o “bom comportamento” ao sucesso escolar.

Relativamente aos professores da amostra, verificamos que, muitos deles, já se encontram nesta escola há bastantes anos, fazendo parte de um corpo docente estável. Consideramos que este facto é factor preponderante para ir de encontro ao sucesso escolar, uma vez que muitos dos professores que ainda lá se encontram, já foram professores dos pais dos seus alunos.

Observamos que quando as crianças gostam do seu professor, ou seja, quando este estabelece uma relação baseada na confiança e na afectividade, estas, tendem a ter comportamentos mais positivos em relação ao trabalho desenvolvido na escola.

É cada vez mais importante ter em consideração as expectativas e as representações das famílias aquando da análise do percurso escolar das crianças e dos seus comportamentos dentro da instituição escolar. Assim, as famílias não devem ser percebidas como meros reflexos da estrutura social, mas sim vistas como espaços de construção de projectos relativamente autónomos.

Constatamos que as crianças lusas frequentam a escola porque valorizam, essencialmente, a aprendizagem e porque através dos estudos poderão conseguir profissões mais reconhecidas socialmente. As questões práticas e a convivência entre os colegas são deixadas para segundo plano. Por outro lado, encontramos também crianças africanas que não apresentam grandes expectativas face ao futuro, talvez pelo facto de terem consciência do seu insucesso escolar.

Independentemente das crianças lusas gostarem ou não de andar na escola, elas ambicionam tirar um curso, tal está ligado à cultura em que esta se encontra inserida, pois sabemos que na cultura cigana todos os conhecimentos, todas as regras, normas e valores, considerados como fundamentais são transmitidos pela família, sendo a socialização escolar apenas uma parte muito reduzida, ou mesmo nula, da educação das crianças. Para as famílias lusas, a escola aparece portadora de uma grande importância, mesmo no que concerne à socialização e educação das crianças, daí que, mesmo contra a sua vontade, estas acabam por ter como objectivo frequentá-la até mais tarde e tirar um curso superior.

Além do grupo cultural de pertença destas crianças, verificamos que elas têm sonhos e idealizam projectos muito variados. Estes são, muitas vezes, o resultado das suas inter relações estabelecidas na rua, na escola, e principalmente na sua família.

Pensamos ser extremamente importante a influência dos pais relativamente ao comportamento das crianças, uma vez que o seu interesse, o gosto e, até mesmo, a responsabilidade com que o aluno encara a escola, pode depender do apoio que este recebe em casa. De conversas informais com os alunos ciganos e africanos depreendemos o fraco apoio escolar prestado pelos pais/encarregados de educação dos mesmos.

Relativamente às aspirações das crianças quanto à sua profissão futura, podemos observar que existe nos três grupos culturais uma diversidade de escolhas, mas a maioria centra-se na profissão de futebolista e de professores, tal, poderá ser explicado, por um lado, devido às influências que os meios de comunicação têm ao nível deste tipo de desporto e por outro, porque normalmente ocupam os seus tempos livres com estas brincadeiras. Em relação à profissão de professor, esta poderá ser explicada pelo facto de as crianças, nesta faixa etária, sentirem o seu professor, como uma referência e como alguém possuidor de poder, conhecimento e principalmente, por estar

constantemente relacionado com o mundo infantil. No grupo cultural luso e africano faz-se referência ainda à profissão de cabeleireira, o que significa que independentemente do grupo cultural, as crianças tomam como referência profissões voltadas para o seu sexo.

Hoje, como todos sabemos, a escola é o espaço de encontro de muitos grupos culturais, cada vez mais devemos ter consciência de que precisamos de obter conhecimentos suficientes sobre eles para podermos agir de forma adequada.

## Conclusão

A realização desta investigação contribuiu para desvendarmos e relacionarmos alguns aspectos relativos à escolarização e insucesso/sucesso escolar das crianças de diferentes grupos culturais: lusos, ciganos e africanos. Embora muitos aspectos tenham ficado por analisar, pensamos que esta pesquisa contribuiu para conhecermos e melhor compreendermos alguns factores que estão na base do insucesso/sucesso escolar dos alunos em articulação com a sua respectiva cultura.

Foram múltiplas as conclusões a que chegamos e estas permitiram desvendar situações, que embora não nos fossem completamente indiferentes, ainda não tinham sido exploradas. Não basta quereremos conhecer e analisar as culturas, devemos começar por despirmo-nos de preconceitos e centrarmo-nos: na coerência, na flexibilidade e na vontade de compreender o outro, para melhor podermos tirar conclusões.

Com esta pretensão, partimos para este estudo cheios de esperança para chegarmos a soluções que ajudem as crianças das várias culturas em estudo a integrarem-se e a terem sucesso na escola de forma a construírem um futuro melhor.

Uma das conclusões desta investigação centrou-se na constatação da diminuição do número de alunos ao longo dos quatro anos em estudo. Alunos do grupo cultural cigano registaram uma assiduidade muito irregular. Verificamos que este fenómeno é uma consequência do baixo nível socioeconómico e educativo manifestado pelas famílias ciganas, assim como, pelo primado por elas concedido, a uma educação centrada na experiência diária e implementada “ao ar livre”. Estas crianças evidenciam bastantes dificuldades de adaptação a espaços fechados (sala de aula/escola), sentindo-se oprimidas, e o separar-se da família/comunidade é ainda forte, impedimento para que não virem à escola. Desta forma, é importante que a instituição escolar, esteja atenta a este facto e reorganize a sua forma de actuar fazendo

com que o seu acolhimento e permanência funcionem como momentos de prazer e motivação por todos os alunos.

As crianças lusas e africanas apresentam maior gosto pela frequência escolar, até porque mencionam que a escola, para além de ser um lugar onde podem adquirir novos conhecimentos, é também, um espaço de relações interpessoais e de troca de experiências.

Verificamos ainda que as crianças ciganas frequentam a escola (comparativamente com as lusas e africanas) com uma média etária mais elevada. Apesar de as crianças lusas terem uma faixa etária mais baixa, são estas que acabam por frequentar maioritariamente o 4.º ano de escolaridade. Com as crianças ciganas acaba por acontecer a situação inversa: a média etária é mais elevada, a maior parte frequenta o 2.º ano de escolaridade e são poucos os alunos no 4.º ano.

Desta forma e tendo em conta os resultados inferimos que o grupo cultural das crianças influencia o seu rendimento escolar, observando-se variações etárias na frequência dos vários anos de escolaridade.

Relativamente à opinião dos alunos face ao sucesso, podemos referir que os alunos de sucesso, independentemente do seu grupo cultural, estão confiantes das suas capacidades escolares e da possibilidade de obterem sucesso na escola. No entanto, apesar desta atitude positiva geral, a nossa prática diária de leccionação permite-nos salientar que as crianças com maior autoconfiança na sua vida académica são as lusas e as que apresentam menor confiança são as ciganas. Quanto aos alunos de insucesso, apenas os ciganos consideram obterem resultados médios. Os lusos comparativamente aos africanos consideram-se simultaneamente fracos, médios ou bons alunos.

Relativamente à influência do grupo cultural nas preferências disciplinares, saliente-se que, embora os alunos ciganos refiram predominantemente o gosto pela Matemática, também grande parte dos alunos dos outros grupos culturais o denotam. Os alunos lusos e africanos também fazem referência a outras

áreas curriculares. Desta forma, inferimos que o grupo cultural das crianças influencia apenas em parte, o gosto pelas várias áreas curriculares.

Mesmo assim, apesar desta diferenciação, inferimos que a escola para os alunos africanos e lusos parece adquirir uma importância relevante, pois vêm na instituição escolar uma ponte para a integração no mercado de trabalho e para a obtenção de um futuro melhor.

Para as crianças ciganas a escola adquire um carácter instrumental, sendo o aprender a ler, a escrever e a contar essenciais para a sua prática diária.

O nosso estudo centra-se em crianças pertencentes a um nível sociocultural baixo, o que aumenta o fosso existente entre a realidade escolar e a realidade vivida no contexto familiar ou mesmo no contexto de rua. Tal, traduz-se em comportamentos desadequados e na desvalorização de algumas actividades escolares.

As crianças lusas, embora estejam inseridas num contexto sociocultural baixo, fazem parte de uma cultura que privilegia a ascensão social e a obtenção de uma maior graduação escolar. Pelo contrário, a cultura das crianças ciganas está mais voltada para manter as suas tradições e costumes, sendo a escola um local de passagem, importante apenas para apreender conhecimentos essenciais para um futuro muito próximo. A cultura das crianças africanas assemelha-se com a cultura lusa, uma vez que estes são luso – descendentes.

Verificamos ainda que a imagem que o aluno tem do professor influencia em parte o seu progresso escolar. Os alunos que têm uma imagem positiva deste, tendem a esforçar-se um pouco mais nos trabalhos escolares. Contudo, verificamos que esta influência se faz sentir com maior intensidade nas crianças lusas e africanas, já que através da análise pudemos constatar que alguns alunos ciganos apesar de gostarem do professor assumiam que não se esforçavam o suficiente nos trabalhos escolares.

Relativamente à importância que assumem as interações com os grupos de pares, verificamos que os alunos lusos são o grupo cultural preferido pelos

outros grupos, seguem-se os ciganos e por fim os africanos. São também os lusos e os ciganos que demonstram maior preferência pelo seu grupo cultural.

Inferimos que o contexto em que a criança vive influencia, em larga medida, o tipo de estratégias que desenvolve. Assim, a família tratando-se de uma instituição, os profissionais da educação devem estar sobre ela atentos, mas, não é só o ambiente familiar e sócio cultural que devem ser valorizados, uma vez que a instituição escolar e as interações que nela ocorrem têm um papel igualmente decisivo no comportamento e no insucesso/sucesso escolar dos alunos.

Relativamente aos ciganos, o seu descrédito escolar, poderá ser combatido com a utilização de educadores e mediadores que contactem a família e a aproximem da escola. Pensamos ser importante a implementação de um trabalho inicial que consista “no bater à porta das suas casas” e, na convivência com mães para que estas possam confiar as suas crianças ou acompanhá-las à sala.

É necessário ainda, a existência de educadores e mediadores pacientes que “tenham perfil para este tipo de trabalho”, para que, inicialmente, o investimento das famílias se faça mais sobre uma pessoa do que sobre a instituição escolar. Poder-se-á ouvir dizer com frequência: o meu filho vai para a “Joana”<sup>1</sup> e não para o pré-escolar, porque a Joana conheceu-o, aceitou-o, estabelecendo-se uma relação de aceitação mútua.

Desta forma, é fundamental a construção de uma relação de confiança, ouvir os pedidos dos pais para construir projectos, de modo a que estes sejam credíveis.

Com esta perspectiva de escola e ao estabelecermos contactos entre a escola/docentes/família/criança, estes serão determinantes para a qualidade da integração e por consequência da frequência escolar das crianças dos vários grupos culturais.

---

<sup>1</sup> Termo usado pelos pais para designar a funcionária do pré-escolar

Para o culminar destas medidas é necessário que exista um espírito de cooperação entre todos os professores da escola, fazendo-se assim a coordenação e a organização de todas as actuações.

Não era nosso propósito averiguar esta situação, mas uma vez que nos apercebermos da mesma, gostaríamos de partilhá-la. Muitas vezes as crianças dos grupos culturais minoritários sentem dificuldades em comunicar com os seus colegas na língua portuguesa, uma vez que convivem diariamente com vários dialectos no seio das suas famílias. Consideramos que esta situação é geradora de conflitos linguísticos. Seria interessante que os outros alunos fossem estimulados para aprender um pouco sobre a língua e as outras culturas presentes na escola.

Fazer passar o conceito a todos os alunos que desde o início “há uma linguagem própria da escola” (cujos adultos são portadores e da qual eles são os representantes) que poderá resolver dicotomias linguísticas que geram distâncias.

Concluimos ainda que outro dos aspectos a ser repensado deva ser a elaboração de materiais e a facultação de manuais que digam algo a todos os alunos. Os manuais existentes são, muitas vezes, elaborados tipo pronto-a-vestir, não servindo para todos os “corpos” e muito menos para uma escola multicultural onde se pretende cultivar a interculturalidade. É fundamental propor um desenvolvimento transversal da interculturalidade tendo, em vista, a equidade entre todas as culturas presentes na escola uma vez que não podemos esquecer que os cidadãos só planificarão actividades de aprendizagem coerentes durante as suas vidas se desejarem aprender.

Para isso, é importante que a escola e as suas realidades se adaptem mutuamente, em lugar de uma adaptação unilateral dos públicos que recebe. Trata-se de actuar com flexibilidade estrutural, organizativa, pedagógica, curricular... em lugar de pensar os novos problemas a partir de esquemas e estruturas que se colocam como elementos inamovíveis e que devem ser aceites à priori. Flexibilidade para responder à diversidade dos grupos culturais existentes, às suas situações de vida e suas aspirações; flexibilidade nas

formas organizativas de acolhimento e permanência; nos métodos, que hão-de adequar-se aos processos singulares de, comunicação e estilos de aprendizagem. Flexibilidade ligada à sensação de obrigatoriedade e coercibilidade que provoca a aplicação das medidas educativas uniformizadoras.

As comunidades profissionais devem transformar-se em protagonistas da inovação e em experimentadores reflexivos. Desta forma, concluímos que será importante definir claramente a concepção do papel da formação dos professores. A forma como é encarada essa formação é muito importante, já que propiciará ou não, um clima favorável à inserção no plano educativo das crianças dos vários grupos culturais. Os preconceitos ainda existentes e os mitos que daí se alimentam, tanto desde dentro das comunidades pertencentes a culturas minoritárias, como de fora e que não são mais que fruto, da superficialidade de análise cultural, deverão ser motivo prioritários de estudo no sentido de desaparecerem. Porque a condição cultural não pode ser um obstáculo para o sucesso dos alunos e, por conseguinte, para o desenvolvimento e progresso dos cidadãos.

Concluiu-se que a finalidade será portanto, estabelecer uma ligação necessária entre as várias culturas, para que todos se sintam implicados fazendo da escola o espelho das suas vivências. A escola não deve socializar contra a comunidade de origem dos alunos, mas criar condições para o reencontro entre as culturas.

Foi sob este lema que pretendemos com este estudo apontar algumas pistas que possam contribuir, no nosso ponto de vista, para o sucesso da escola multicultural, valorizando a interculturalidade, sem perder de vista as aquisições nos campos emocional, social e motivacional que devem merecer prioridade sobre as aquisições mais formais. Outro aspecto a ser considerado e que reforçamos neste estudo é a construção de materiais mais adaptados às comunidades multiculturais, sobretudo textos que tenham a ver com as suas tradições, a sua história e os seus costumes e crenças. O recurso a metodologias activas e participativas é o caminho mais correcto e mais

profícuo. A escola que pretende uma pedagogia intercultural terá sempre de recorrer a uma pedagogia de relações humanas. Será a estratégia mais produtiva, visto que as pessoas são a razão da existência da Escola. Qualquer que seja a instituição de ensino onde existam diferentes grupos culturais, deverá abandonar-se, de uma vez por todas, a cultura livresca e urbana de Escola e ter-se-á de deixar de idealizar os discentes como um grupo homogéneo, oriundo da classe média.

Pensamos que desta forma os alunos serão respeitados na sua individualidade e sentir-se-ão implicados na construção de um futuro, como futuros cidadãos activos, onde a diversidade não é um obstáculo, mas uma fonte de enriquecimento.

## **Referências Bibliográficas**

**Referências Bibliográficas:**

ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

ALCÂNTARA, J. A. (1998). *Como Educar as Atitudes*. Porto: Plátano Editora.

AVANZINI, G. (s.d.). *O Insucesso Escolar*. Coleção para viver melhor. Lisboa: Editorial Pórtico.

BANKS, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. 2.<sup>a</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon.

BASTOS, J. G. P., BASTOS, S. P. (1999). *Portugal Multicultural: Situações e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*. Lisboa: Fim de Século Edições.

BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. (1975). L'école primaire divise... L'Éducation, 253. pp.19-22.

BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto Português: abordagens, concepções e políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, 1, pp. 1-40.

BENAVENTE, A. e CORREIA, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Instituto de estudos para o Desenvolvimento.

BENAVENTE, Ana (1988). Equacionar a questão e debater estratégias, in *Da construção do Sucesso Escolar*. Seara Nova, n.º18, pp.23-27.

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1976). Qui a intérêt a parler de “dons”? In *G.F.E.N. (Eds.). L'échec scolaire “doué on non doué ?”* pp.47-51. Paris: Editions Sociales.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1978). Eliminação e seleção. *Análise Psicológica*, 2(1). pp. 169-176.
- BOURDIEU, Pierre. (1985). *The genesis of the concepts of habitus and field. Theories and Perspectives*. II (2), 11-24.
- CAMILLERI, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998) – *Metodologia da Investigação*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CÉU NEVES, Maria (1999). Na rota das Minorias I, in *Diário de Notícias*, 11 de Maio de 1999, pp. 20 a 22.
- CHARBIT, Y. (1988). “L'intégration des jeunes d'origine immigrée en Europe: bilan et perspectives”, in *Revue Européenne des Migrations Internationales* 4/3: 147-151.
- CHIZZOTTI, António (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- CLANET, C. (1990). *L'intercultural, Introduction aux Approches Interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.

COARD, B. (1971). *How the west indian child is made educationally sub-normal in the british school system*. London: New Beacon Books.

CORTESÃO, L. e TORRES, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, Luiza (1995), Reflexões críticas sobre a educação das crianças ciganas, in CORTESÃO, Luiza; PINTO, Fátima (org.). *O povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento, pp.17-36.

COSTA, J. A. e MELO, A. S. (2004). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

DELORS, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, Porto: Edições ASA.

DEVELAY, M. (1995). *Savoirs Scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à L'école*. Paris: ESF.

Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura, 20<sup>o</sup>. (1980). Lisboa: Editorial o Livro.

EPSTEIN, J.L. e DAUBER, S.L. (1993). Parents' Attitudes and Practices of Involvement, in inner-City Elementary and Middle Schools, in N.F. Chavkin, (Ed.). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. New York: State University of New York Press.

EURYDICE (1992, Novembre 8). *Échec scolaire*. Bruxelles.

EURYDICE (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a*

*construção europeia*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

FERREIRA, Manuela M. (2003). *Educação Intercultural*, Lisboa: Universidade Aberta.

FLORIN, A. (1989). Intervention du psychologie scolaire et problématique de l'échec scolaire. *Psychologie scolaire*, 70. pp.79-87.

FONSECA, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

FONTAINE, A. M. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

FONTINHA, R. (s.d.). *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira.

FORD, D. e HARRIS III, J. (1996). *Perceptions and Attitudes of Black Students Toward School, Achievement, and Other Educational Variables*. *Child Development*, 67, 1141 – 1152.

FORQUIN, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: Ed. De Boeck Université.

FORQUIN, Jean-Claude e PATURET, Jean-Bernard (1999). Culture. In Houssaye, J. (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre, pp.109-122.

GIDDENS, Anthony (1993). *Sociology* (2.<sup>a</sup> edição). Cambridge: Polity Press.

GOMES, C. A. (1987). *A Interação Selectiva na Escola de Massas*. Universidade do Minho. Braga: Instituto de estudos Lusogalaicos.

GRÁCIO, S. e MIRANDA, S. (1977). Insucesso escolar e origem social: Resultados de um inquérito piloto. *Análise Social*, 13 (51). pp. 721-726.

GRÁCIO, S. e STOER S. (1982). *Sociologia da Educação II. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, S., MIRANDA, S. e STOER S. (1982). *Sociologia da Educação I. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

GUERRA, I. (1996). “Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural”. *Inovação*, 9, pp.83-97.

HASSENFORDER, Jean (org.) (1990). *Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherches*, Paris: L'Harmattan.

HUMBERT, B. Pierre (dir.) (1992). *L'échec à l'école: échec de l'école?* Genève: Delachaux e Niestlé.

ITURRA, Raul (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.

JACINTO, J. (1991). Sociologia do sucesso. *Noesis*, 18.

KUHN, T. S. (1962, 1970). *La structure de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura económica.

LE GALL, A. (1978). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

LEACH, Edmund (1985). Cultura/Culturas. *Enciclopédia Einaudi* (vol.5). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp.102-135.

LEITE, C. (2002). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, Carlinda M. F. (1997). Multiculturalismo e Educação Escolar – Cenários do Passado e do Presente, in Estrela A. et al. (Org.) (1997). *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Vol. I Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LIÉGEOIS, J. P. (1998). *Minoria y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

LIÉGOIS Jean-Pierre (1994). *Roma, Tsiganes, Voyageurs*. Les éditions du Conseil de L'Europe Collection Education.

LIEGOIS, Jean Pierre (1976). *Mutation Tsigane: la révolution bohémienne*. Bruxelles: Éditions complexe.

LIÉGOIS, Jean-Pierre (1997). *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*. Toulouse: Centre de Recherches Tsiganes CRDP Midi-Pyrénées

LURÇAT, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Notícias.

MACHADO, Fernando L. (1994). “Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º16, pp.111-134.

MACHADO, Fernando Luís (1991). *Etnicidade em Portugal – aproximação ao caso guineense*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa: ISCTE, policopiado.

MACHADO, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa* (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Livros Horizonte.

MACHADO, J. P. (1996) (Coord. de). *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*. Edição Círculo de Leitores, Volume II, p.324.

MARTÍ, M. J. e GUERRA, J. C. (dir.). (1997). *Programa de Formação de*

*Educadores – Psicologia Infantil e Juvenil* (IV Vol.). Lisboa: Oceano-Liarte Editores.

MARTINS, A. M. e CABRITA, I. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MEDEIROS, M. T. P. (1990). *Dimensão Psicossocial e Insucesso escolar: algumas contribuições* (Tese de Mestrado). Coimbra.

MEIRELES, M. Ferreira, ROGRIGUES, A. V. Vieira (1991). *Campanhã: Estudos Monográficos*. Junta de Freguesia de Campanhã, Câmara municipal do Porto. Porto: Grafislab.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s.d.). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; Gabinete de Estudos e Planeamento. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Biblioteca de apoio à reforma do Sistema Educativo.

MIRANDA, S. (1978). Insucesso Escolar e origem social no ensino primário: Resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés. *Análise Social*, 14 (55). pp. 609-625.

MONTADON, C. e PERRENOUD, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? – Para Uma Análise Sociológica das Interacções entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.

MONTENEGRO, M. (1999). Projecto Nómada, in Montenegro (org.), *Ciganos e Educação*. Lisboa: SOS Racismo, pp. 17-37.

MORGADO, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

MORIN, Edgar (2001). *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: UNESCO.

MUÑIZ, B. M. (1993). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

NORONHA, M. Teresa de (1999). “Regiões e identidades”. In *Revista Discursos*, 3.<sup>a</sup> Série, p.35. Lisboa: Universidade Aberta.

OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições Asa.

ORTIZ, Renato (1994). *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.

PEIXOTO, L. M. (1999). *Auto-estima, Inteligência e sucesso Escolar*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.

PEREIRA, F. e MARTINS, M. (1987). O Insucesso Escolar e as suas explicações – crítica de algumas teorias. *Análise psicológica* (II).

PEREIRA, Nuno T. (2005). “Bairros Sociais: Uma Intervenção Necessária”, in *e-Ciência: A Revista da Ciência, Tecnologia e Inovação em Portugal*, pp.1-4.

PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Processos de Pensamento dos Professores Face à Diversidade Cultural: Integração de Minorias Migrantes na Escola (Genebra e Chaves), Tese de Doutoramento, Universidade Santiago de Compostela, Tomo I, Santiago de Compostela.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. (1990). *Culture scolaire, culture élitare?*, *Coordination*, n.º37, Mai, pp.21-23.

PIMENTA, M. et al. (2001). *Estudo Socioeconómico da Habitação Social*. Porto: Câmara Municipal do Porto.

PINTO, A. (2002). *As Implicações das Operações Policiais sob o Olhar de Uma Criança de Etnia Cigana*. Porto: Universidade Moderna.

PINTO, Padre, V. F. (1995). *Educação Intercultural, Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: Entreculturas.

PIRES, E. L., FERNANDES, A S. e FORMOSINHO, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

PIRES, L. (1987). “Não há um, mas vários insucessos”, in vários. *O insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. pp.11-15. Braga: Universidade do Minho.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMOS, F. (2004). *Etnografia Geral Portuguesa*. Lisboa: Universidade aberta.

RANGEL, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

ROAZZI, A., e ALMEIDA, L. S. (1988). “Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?” In *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp.53-60.

ROCHA-TRINDADE, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

SAMPAIO, Daniel (2001). *Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula*, in *Indisciplina e Violência na Escola*, Cadernos de

Criatividade n.º3, pp. 7-15. Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

SAN ROMÁN, Teresa (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España. Editores, S. A.

SOUSA, C. (2001). Um olhar (de um Cigano) cúmplice, in *Que Sorte Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes. Secretariado Entreculturas.

SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalismo e Educação*. Porto: Profedições.

TRIANDIS, H.C. (1977). *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

VAUX DE FOLETIER, F. (1983). *Le monde des Tsiganes*. Paris: Berger-Levrault.

VILARINHO, Maria Emília (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional.

WOODS, Peter (1986). *Là escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

### **Bibliografia [on-line]:**

FERREIRA PATRÍCIO, M. (2003). *A Escola Cultural: uma Escola Promotora dos Valores*.

Disponível em <http://www.aepec.pt/apresenta.htm>, consultado em 6 de Abril de 2007

GARCÍA PÉREZ, E. M. (2001). Bases Conceptuales del Fracaso Escolar, en *(Máster Profesional en Intervención PsicoPedagógica)*.

Disponível em <http://www.tda-h.com/Fracaso%20Escolar%20y%20TDAH.html>, consultado em 2 de Fevereiro de 2007

MATOS, Isabel A. de (s/d). *Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno*.

Disponível em [http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id\\_article=1585](http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=1585), consultado em 17 de Maio de 2007

SANTOS, Boaventura S. (2002). *As tensões da modernidade*, in Biblioteca das Alternativas.

Disponível em <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.php>, consultado em 10 de Abril de 2007

STROMQUIST, Nelly (2002). Globalization, the I, and the Other. *Current Issues, in Comparative Education* [Online].

Disponível em <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ns142.htm>, consultado em 9 de Abril de 2007

### **Referências legislativas:**

Portugal, Decreto-Lei n.º 3 – A/96 de 26 de Janeiro, DR n.º 22, I Série – A de 26 de Janeiro de 1996.

Portugal, Decreto-Lei n.º 38968 de 27 de Outubro de 1952.

Portugal, Despacho do Conselho de Ministros, de 15 de Julho de 1941.

Portugal, Despacho n.º 13.313 de 2003.

Portugal, Despacho Normativo n.º 1/2005 de Janeiro.

Portugal, Despacho Normativo, n.º 63/91 de 18/2 – DR N.º 60, I Série – B, 13/3/91.

Portugal, Lei n.º 30/2002.

Portugal, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

### **Documentos oficiais**

Caderneta Predial Urbana – Escola Primária n.º 15, Porto: 1.º Bairro, Artigo 9220. 17 de Novembro de 1988.

Livro “Cópia de Mapas” (1958/1970), Porto: escolas n.º 15/26.

Livro C (1977). Orientação Pedagógica, Porto: Escolas n.º 15/26.

Livro de Actas (1974-1976). Conselho Escolar, actas n.º 13 e 15, Porto: Escola Masculina n.º 15.

Livro de Actas (1978-1980). Conselho Escolar, actas n.º 82 e 85, Porto: Escola Masculina n.º 15.

Registos de Frequência (2002/2003). Escola Básica 1, J. I. São João de Deus: Porto.

Registos de Frequência (2003/2004). Escola Básica 1, J. I. São João de Deus: Porto.

Registos de Frequência (2004/2005). Escola Básica 1, J. I. São João de Deus: Porto.

Registos de Frequência (2005/2006). Escola Básica 1, J. I. São João de Deus: Porto.

**Anexos**

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1 – Entrevistas aos alunos .....</b>	<b>ii</b>
- Guião de entrevista aos alunos .....	iii
<b>Anexo 2 – Questionário aos professores .....</b>	<b>iv</b>
- Guião de questionário aplicado aos professores .....	v

## **Anexo 1 – Entrevista aos Alunos**



UNIVERSIDADE ABERTA - Ano lectivo 2005/06  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM RELAÇÕES INTERCULTURAIS**  
**UM OLHAR SOBRE O (IN) SUCESSO ESCOLAR**

**Guião da Entrevista** – direccionada aos alunos que fazem parte da amostra deste estudo

1. Como te chamas?
2. Que idade tens?
3. Com quem vives?
4. Tens irmãos? Quais as idades?
5. Onde moras?
6. Frequentaste o pré-escolar?
7. Sabes que idade tinhas, quando entraste para o 1º ano?
8. Como vens para a escola? Quanto tempo demoras até à escola? Faltas muito à escola?
9. Quantas refeições fazes por dia? Quais?
10. O teu pai sabe ler e escrever? E a tua mãe?
11. Até que ano estudou o teu pai? E da tua mãe?
12. Qual é a profissão do teu pai? E da tua mãe?
13. Estudas em casa ou noutra local? Qual?
14. Quando estudas, tens alguém que te ajude, se tiveres alguma dificuldade? Quem?
15. Fazes outras tarefas em casa? Quais?
16. Gostas de ler? O que é que costumas ler?
17. Em casa lêes com os teus pais?
18. Tens computador? E Internet? Como o utilizas?
19. Tens amigos? São da escola? São todos da tua idade? Tens mais amigos ciganos, africanos ou lusos?
20. O que fazes com os teus amigos?
21. Em que ano estás matriculado?
22. Passaste sempre de ano? Quantos anos ficaste em cada ano? Porque é que achas que não passaste nesse ou nesses anos?
23. Gostas de andar nesta escola? Porquê?
24. O que é que gostarias que tivesse a tua escola, para aprenderes melhor?
25. Gostas de estar na tua turma? Porquê?
26. Na turma, tens colegas que estudaram contigo, no ano passado?
27. Achas que os alunos da tua turma são amigos e se dão bem?
28. Gostarias de continuar, na turma, para o ano que vem?
29. Gostarias de ter o mesmo professor, para o ano que vem?
30. O que achas que o teu professor pensa de ti?
31. Para ti o que é um bom professor?
32. Que gostas mais de estudar?
33. O que gostas mais de fazer nessa(s) área(s)?
34. Pensas que, no geral, és bom ou mau aluno?
35. O que é para ti ser bom aluno?
36. Achas que és bem comportado? Porquê?
37. E a turma, achas que tem um bom comportamento? Porquê?
38. O que gostavas de ser no **futuro**?

## **Anexo 2 – Questionário aos professores**



UNIVERSIDADE ABERTA - Ano lectivo 2005/06  
**DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Relações Interculturais**  
**UM OLHAR SOBRE O (IN) SUCESSO ESCOLAR**

**Guião do Questionário:** direccionado aos professores da escola

Estimado(a) professor(a),

No âmbito da minha dissertação de mestrado, intitulada “Um olhar sobre o (In) Sucesso Escolar” e cuja a finalidade última é procurar melhorar o ensino e a aprendizagem, venho solicitar-lhe que responda ao presente questionário, que se destina a efectuar um trabalho de investigação que me propus realizar. Mais especificamente, procurar-se-á, com base nas respostas obtidas, identificar concepções, opiniões e medidas que os professores considerem fundamentais acerca do (in) sucesso escolar.

Tratando-se de um trabalho de investigação, é da maior importância que responda de forma cuidada a todas as questões apresentadas no questionário, assim como, que responda com sinceridade e de forma empenhada a todas as perguntas, pois delas dependem a validade desta investigação. Neste contexto de responsabilização, eu, enquanto utilizador dos dados, comprometo-me a não fazer qualquer uso desta informação, a não ser em anonimato.

Muito obrigada pela colaboração.

**DADOS PESSOAIS**

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na escola: \_\_\_\_\_

São múltiplas as definições sobre o insucesso escolar, no entanto, Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p.187) referem que o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos.”

1. O que é para si o insucesso escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---



