

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



RETRATO DE UMA ESCOLA MULTICULTURAL: UM ESTUDO DE CASO

Margarida Catarina Galhardo Meirinhos

Mestrado em Educação

Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



RETRATO DE UMA ESCOLA MULTICULTURAL: UM ESTUDO DE CASO

Margarida Catarina Galhardo Meirinhos

Mestrado em Educação

Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Dissertação co-orientada pelas Professoras Doutoradas Margarida César e

Conceição Courela

2009

RESUMO

A multiculturalidade é um tema muito actual, na sociedade, em geral, e no contexto escolar, em particular, nomeadamente na Europa. A comunidade educativa tem um papel muito importante a desempenhar neste contexto multicultural, podendo favorecer – ou criar barreiras – à mobilização e desenvolvimento de capacidades e competências, bem como ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Um conhecimento aprofundado da escola deve constituir o primeiro passo para a promoção de uma educação intercultural, onde a informação relativa aos alunos dessa escola pode ser utilizada na organização e supervisão da mesma, valorizando a flexibilidade curricular e a pedagogia diferenciada, vitais para a aprendizagem e sucesso escolar pretendidos, pela escola e pelos órgãos superiores, que a tutelam.

Assumimos uma abordagem interpretativa (Denzin & Lincoln, 2000) e escolhemos o formato de um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2007), sendo o caso considerado a escola que seleccionámos para o estudo. Assim, nesta investigação participaram todos os alunos da escola. O principal instrumento de recolha de dados foi o questionário, sendo os dados obtidos tratados estatisticamente, recorrendo à estatística descritiva (tabela, gráficos), bem como a testes χ^2 , Kruskal-Wallis e correlações de Pearson, para cruzamento de variáveis.

Os resultados obtidos permitem obter um retrato desta escola quanto a diversos aspectos: a média de idades é elevada nos 7º e 9º anos; observa-se bipartição de género; estão representadas 20 nacionalidades, com destaque para a portuguesa e as dos PALOPs; o nível socioeconómico é baixo, assim como as habilitações literárias dos encarregados de educação; muitas profissões desempenhadas pelos EE são trabalhos semi-qualificados ou não qualificados; há mais de 50% de alunos com retenções; a maioria dos alunos apresenta expectativas altas, em relação à escola.

A escola em estudo, como escola multicultural que é, é um exemplo da era multicultural e da globalização, tão presente nas sociedades ditas ocidentais.

Palavras-chave: Multiculturalidade, educação intercultural, insucesso escolar, supervisão, organização escolar.

ABSTRACT

Multicultural issues are common in society, in general, and in school context, in particular, namely in Europe. The educational community plays a very important role in this multicultural context and it might facilitate – or not – the mobilization and development of abilities and competencies, and students' cognitive, emotional and social development. An in-depth knowledge of school should be the first step to promote intercultural education, where information about the students of this particular school can be used in order to organize and supervise that same school, valuing the curricular flexibility and the differentiated pedagogy. These are vital contributions for the intended learning and school achievement, required both by the school and by the directive board.

We assumed an interpretative approach (Denzin & Lincoln, 2000) and chose the format of an intrinsic study case (Stake, 1995/2007). The case we studied is this particular school. Therefore, all the students of this school were part of this research. The questionnaire was the main instrument to collect data, and these data were statistically treated. We used descriptive statistics (tables, graphics), and the X2 test, Kruskal-Wallis and Pearson's correlations, in order to cross some variables.

The results illustrate a picture of this school in what concerns several aspects: the average age is quite high on the 7th and 9th grades; there is a bipartition of gender; there are 20 nationalities represented, especially the Portuguese and the PALOPs (African Countries Speaking the Portuguese Language); the socio-economical level is low, as well as parents' literacy; most parents embrace a semi- or non-qualified job; there are over 50% of students who fail; most students have high expectations towards school.

This multicultural school is an example of the multicultural and global era, so common in the Western societies.

Key words: Multicultural issues, intercultural education, school underachievement, supervision, school organization.

AGRADECIMENTOS

À Margarida César por todo o apoio e incentivo, pela excelente, indispensável e paciente orientação, e por toda a disponibilidade e amizade concedidas, desde o princípio desta longa caminhada.

À Conceição Courela por estar sempre presente e por ter dado resposta aos meus pedidos, quando solicitada.

Aos meus pais, por serem quem são, por incondicionalmente sempre me apoiarem, pelas palavras de incentivo e de coragem, nos momentos mais difíceis e por sempre acreditarem na conclusão deste trabalho.

À minha filha, por todas as minhas ausências necessárias à concretização deste trabalho, por todas as brincadeiras que não fizemos e por todo o carinho com que sempre me rodeou.

Ao meu marido, por me ter acompanhado neste projecto, pelo seu constante e reconfortante estímulo, pela sua atenção e compreensão, por todas as palavras de incentivo, e especialmente por todo o amor que sempre me deu.

À Escola, em particular, à Presidente do Conselho Executivo, pela prontidão com que permitiu o acesso aos diferentes materiais e pelo apoio manifestado.

Aos Directores de Turma, por acederem ao meu pedido de utilização dos questionários das suas turmas.

Aos elementos do projecto *Interação e Conhecimento* por todo o apoio prestado, momentos de partilha e discussão que foram fundamentais para o desenrolar do trabalho.

À Ana Costa, que diligentemente traduziu o resumo.

A todos os meus amigos e colegas que directa ou indirectamente me apoiaram durante este percurso.

A todos muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Agradecimentos.....	vii
Índice geral.....	ix
Índice de quadros e figuras.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Quadro de referência teórico.....	5
1.1. Multiculturalidade.....	5
1.1.1. Educação intercultural.....	11
1.1.2. Educação inclusiva.....	16
1.2. Insucesso escolar.....	22
1.2.1. Interações sociais.....	33
1.2.2. Qualidade e equidade.....	36
1.3. Cultura de escola.....	37
1.3.1. Organização escolar.....	41
1.3.2. Supervisão.....	44
Capítulo 2 – Problematização e metodologia.....	47
2.1. Problematização.....	47
2.2. Opções metodológicas.....	49
2.2.1. Abordagem interpretativa.....	49
2.2.2. Estudo de caso.....	50
2.2.3. A escola seleccionada.....	52
2.2.4. Participantes do estudo.....	53

2.2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	53
2.2.5.1. Questionário.....	54
2.2.5.2. Recolha Documental.....	55
2.2.6. Procedimentos.....	55
2.2.6.1. Recolha de dados.....	55
2.2.6.2. Tratamento e análise de dados.....	56
Capítulo 3 – Apresentação de Resultados.....	59
3.1. Dados demográficos.....	59
3.1.1. Caracterização dos alunos.....	59
3.1.1.1. Quanto à idade.....	59
3.1.1.2. Quanto ao género por ano de escolaridade.....	60
3.1.1.3. Quanto ao país de origem, por ano de escolaridade.....	64
3.1.2. Caracterização do agregado familiar.....	69
3.1.2.1. Quanto à nacionalidade, por ano de escolaridade.....	69
3.1.2.1.1. Nacionalidade do pai.....	69
3.1.2.1.2. Nacionalidade da mãe.....	74
3.1.2.2. Quanto às habilitações literárias.....	79
3.1.2.2.1. Habilitações literárias do pai	79
3.1.2.2.2. Habilitações literárias da mãe.....	79
3.1.2.3. Quanto à profissão.....	80
3.1.2.3.1. Profissão do pai	80
3.1.2.3.2. Profissão da mãe	81
3.2. Dados escolares.....	82
3.2.1. Anos de retenção.....	82
3.2.2. Causas da retenção.....	84
3.3. Cruzamento de variáveis	85
Capítulo 4 – Discussão de Resultados	117
4.1. Dados demográficos.....	117
4.1.1. Caracterização dos alunos.....	117
4.1.1.1. Quanto à idade.....	117

4.1.1.2. Quanto ao género por ano de escolaridade.....	118
4.1.1.3. Quanto ao país de origem, por ano de escolaridade.....	118
4.1.2. caracterização do agregado familiar.....	120
4.2. Dados escolares	120
4.3. Cruzamento de variáveis.....	121
Considerações finais	133
5.1. Um derradeiro olhar.....	133
5.2. O desenvolvimento profissional e pessoal.....	136
5.3. O futuro.....	137
Referências bibliográficas	139
Anexos	151
Anexo 1 – Planta da escola.....	153
Anexo 2 – Questionário	157

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Codificação dos instrumentos de recolha de dados.....	56
Tabela 1 - Idade média.....	59
Tabela 2 - Número de retenções.....	82
Tabela 3 - Causas da retenção	84
Tabela 4 - Relações muito significativas entre variáveis relacionadas com o país de origem e a nacionalidade pai/mãe.....	86
Tabela 5 - <i>Crosstabulation</i> : País de origem vs tem acesso à internet em casa.....	87
Tabela 6 - <i>Crosstabulation</i> : País de origem vs tem acesso à internet em casa.....	88
Tabela 7 - <i>Crosstabulation</i> : Nacionalidade do pai vs tem acesso à internet em casa.....	89
Tabela 8 - <i>Crosstabulation</i> : Nacionalidade do pai vs nacionalidade da mãe	90
Tabela 9 - <i>Crosstabulation</i> : Nacionalidade da mãe vs habilitações literárias da mãe.....	91
Tabela 10 - <i>Crosstabulation</i> : Nacionalidade da mãe vs profissão da mãe.....	92

Tabela 11 - Relações muito significativas/significativas entre variáveis relacionadas com o país de origem e com a nacionalidade pai/mãe.....	93
Tabela 12 - <i>Crosstabulation</i> : Género vs utiliza computador para estudar.....	94
Tabela 13- <i>Crosstabulation</i> : Utiliza computador para estudar vs utiliza computador para entretenimento.....	94
Tabela 14 - <i>Crosstabulation</i> : Utiliza o computador para estudar vs utiliza o computador para entretenimento vs género.....	95
Tabela 15 - <i>Crosstabulation</i> : Género vs expectativas acerca do prosseguimento dos estudos	96
Tabela 16 - <i>Crosstabulation</i> : Género vs expectativas profissionais.....	96
Tabela 17 - <i>Crosstabulation</i> : País de origem vs expectativas profissionais.....	97
Tabela 18- <i>Crosstabulation</i> : N° de retenções vs nacionalidade do pai.....	98
Tabela 19. Relações estatisticamente muito significativas entre as avaliações dos diferentes ciclos do ensino básico e do secundário, com outras variáveis.....	100
Tabela 20 - <i>Crosstabulation</i> : Classificação obtida a língua portuguesa no 3º período vs escola é local de aprendizagem.....	101
Tabela 21 - <i>Crosstabulation</i> : Classificação obtida a língua portuguesa no 3º Período vs escola é local de convívio.....	102
Tabela 22 - <i>Crosstabulation</i> : Classificação obtida a língua portuguesa no 3º período vs escola é local de ocupação dos tempos livres	102
Tabela 23 - <i>Crosstabulation</i> : Classificação obtida a matemática no 3º período vs aprecia no professor: ensina bem	103
Tabela 24 - <i>Crosstabulation</i> : Número de retenções vs classificação obtida a língua portuguesa no 3º período.....	104
Tabela 25 - <i>Crosstabulation</i> : Número de retenções vs classificação obtida a matemática no 3º período.....	105
Tabela 26 - <i>Crosstabulation</i> : Avaliação de português vs escola é local de convívio	107
Tabela 27 - <i>Crosstabulation</i> : Classificação de português vs escola é local de ocupação de tempos livres.....	108
Tabela 28 - <i>Crosstabulation</i> : Número de retenções vs avaliação de português no 3º período.....	109

Tabela 29 - <i>Crosstabulation</i> : Número de retenções vs avaliação de matemática no 3º período	110
Tabela 30 - <i>Crosstabulation</i> : Classificação interna final de português vs classificação de exame de português	112
Tabela 31 - <i>Crosstabulation</i> : Classificação interna final de matemática vs classificação de exame de matemática.....	114
Gráfico 1 - Caracterização quanto ao género para o 5º ano de escolaridade.....	60
Gráfico 2- Caracterização quanto ao género para o 7º ano de escolaridade.....	61
Gráfico 3- Caracterização quanto ao género para o 8º ano de escolaridade	61
Gráfico 4- Caracterização quanto ao género para o 9º ano de escolaridade.....	62
Gráfico 5- Caracterização quanto ao género para o 10º ano de escolaridade.....	62
Gráfico 6- Caracterização quanto ao género para o 11º ano de escolaridade.....	63
Gráfico 7- Caracterização quanto ao género para o 12º ano de escolaridade.....	63
Gráfico 8 - Caracterização da população escolar quanto ao género.....	64
Gráfico 9- Caracterização quanto ao país de origem para o 5º ano de escolaridade.	65
Gráfico 10- Caracterização quanto ao país de origem para o 7º ano de escolaridade	65
Gráfico 11- Caracterização quanto ao país de origem para o 8º ano de escolaridade	66
Gráfico 12- Caracterização quanto ao país de origem para o 9º ano de escolaridade	66
Gráfico 13- Caracterização quanto ao país de origem para o 10º ano de escolaridade.....	67
Gráfico 14 - Caracterização quanto ao país de origem para o 11º ano de escolaridade	68
Gráfico 15- Caracterização quanto ao país de origem para o 11º ano de escolaridade.....	68
Gráfico 16- Caracterização quanto ao país de origem da população escolar.....	69
Gráfico 17- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 5º ano de escolaridade.....	70
Gráfico 18- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 7º ano de escolaridade.....	70
Gráfico 19- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 8º ano de escolaridade.....	71

Gráfico 20- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 9º ano de escolaridade.....	71
Gráfico 21- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 10º ano de escolaridade.....	72
Gráfico 22- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 11º ano de escolaridade.....	72
Gráfico 23- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 12º ano de escolaridade.....	73
Gráfico 24- Caracterização quanto à nacionalidade do pai	74
Gráfico 25- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 5º ano de escolaridade.....	74
Gráfico 26- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 7º ano de escolaridade.....	75
Gráfico 27- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 8º ano de escolaridade.....	75
Gráfico 28- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 9º ano de escolaridade.....	76
Gráfico 29- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 10º ano de escolaridade.....	76
Gráfico 30- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 11º ano de escolaridade.....	77
Gráfico 31- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 12º ano de escolaridade.....	78
Gráfico 32- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe.....	78
Gráfico 33- Caracterização quanto às habilitações literárias do pai.....	79
Gráfico 34- Caracterização quanto às habilitações literárias da mãe.....	80
Gráfico 35 – Caracterização quanto à profissão do pai.....	80
Gráfico 36 – Caracterização quanto à profissão da mãe.....	81
Gráfico 37- Percentagem de retenções.....	83
Gráfico 38- Causas de retenção.....	85

INTRODUÇÃO

Numa era global, onde existe uma crescente interligação e interdependência entre os países, como resultado da liberalização dos fluxos internacionais de comércio, de capitais, de tecnologias, de informação e do aumento de mobilidade dos cidadãos, assiste-se ao desenvolvimento de uma cultura global, acompanhada pela revitalização de memórias étnicas e comunitárias, como resposta à procura de estabilidade. Num mundo globalizado, da tecnologia e do conhecimento, onde as sociedades europeias se tornaram sociedades mais pluriculturais, o modo mais adequado de combater as desigualdades e a exclusão social passa pela adoção de políticas públicas centradas na equidade de oportunidades, sobretudo através da educação (César, 2003, 2009; Roldão, 2003, 2005). De acordo, com Delors (1996) a educação deve organizar-se de acordo com quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, onde se apropriam os instrumentos necessários à compreensão; aprender a fazer, onde se age sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, através da participação e cooperação com os outros; aprender a ser, onde se integram todos os pilares. De acordo com o mesmo autor, os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, não atribuindo tanta importância às outras formas de aprendizagem, o que não se coaduna com a aspiração de construir uma educação como um todo e para todos.

Contudo, o sistema educativo deve ter em conta o risco de que a construção social, jurídica e política do país, não reflecta o país com as pessoas e os povos que nele residem e trabalham. Também é necessário ter em consideração o risco da referida construção não assumir o património e as heranças culturais aportadas pelas migrações, nos últimos anos. É, portanto, necessário que se tire partido do encontro com outras culturas, em que os imigrantes participam (Abreu & Hale, 2009; Favilli, César, & Oliveras, 2004).

Na tentativa de ajudar os futuros cidadãos a abrirem-se ao pluralismo cultural das sociedades, surge a educação intercultural, que pretende promover a interdependência, a solidariedade e a mediação (Perotti, 1997). Assim, a educação intercultural procura incluir todos os alunos na sociedade plural onde vivem. Pretende disseminar uma visão nova da história, da geografia, da língua, da cultura e da sociedade. Surge como uma tentativa, a nível do poder político central, de tentar

encontrar um equilíbrio entre as diversidades culturais e a coesão social, para que dessa forma se construa uma sociedade do futuro, assente em valores democráticos. Pensamos ser conveniente salientar que, quando nos referimos a uma sociedade pluricultural, segundo Perotti (1997), esta não pode ser definida sobrevalorizando a diferenciação étnica, nacional ou religiosa face à diferenciação provocada nas culturas pela classe social, idade ou geração, género, território, entre outros aspectos.

A Escola, é configurada e configurante do contexto social e multicultural onde está inserida. Desempenha um papel decisivo, não apenas no acesso aos saberes mas também na descoberta da alteridade, da diversidade e no desenvolvimento da capacidade de agir em matéria de direitos humanos. Deste modo, a formação do cidadão, numa sociedade pluricultural, deve ser organizada de forma a que, entre as actividades educativas a privilegiar, nas áreas curriculares disciplinares, deva figurar a aprendizagem dos direitos do homem e dos valores democráticos: “(...) **a educação para os direitos humanos faz parte da educação intercultural, ela própria a fonte da educação contra a intolerância, a xenofobia e o racismo**” (Cotrim, Ortigão, Ferreira & Oliveira 1995, p. 17, negrito no original).

Dos 15 anos de desempenho de funções docentes, leccionando a disciplina de ciências de físico-químicas, os últimos oito foram exercidos na escola onde se desenvolve esta investigação. Ao longo destes anos foi-nos possível fazer uma reflexão sobre a constituição das turmas, sobre a constituição da população escolar, desde o ano lectivo 2001/02, quando iniciámos funções nesta escola. A reflexão a que nos referimos permitiu compreender as alterações que ocorreram ao nível da população escolar. Assim, e tendo em conta a pluralidade da sociedade, podemos dizer que, ao longo dos anos, a população escolar foi gradualmente mudando: a presença de alunos imigrantes, ou filhos de imigrantes, tem tido um aumento significativo, de ano para ano. Cada vez mais nos deparamos com alunos oriundos de uma grande diversidade de países, o que se traduz numa grande diversidade cultural, nas aulas. No desempenho das funções docentes, muitas vezes (com)vivemos com alunos com pouco domínio da língua portuguesa a quem, por não conseguirmos comunicar de forma adaptada ao trabalho académico, a maioria das vezes não conseguimos ajudar. Por outro lado, cada vez mais, nos apercebemos de alunos com graves problemas familiares, muitas vezes associados a situações de pobreza. Para além disso, o aumento da violência na escola, sobretudo nos

anos correspondentes ao início de ciclo, bem como as elevadas taxas de abandono escolar, associadas a situações de insucesso, são também exemplos recorrentes nesta escola, como em tantas outras.

Numa tentativa de minimizar a frustração e o sentimento de impotência associados à resolução das situações anteriormente explicitadas, bem como motivada pela necessidade de conhecer em profundidade a diversidade cultural presente nesta escola, surge a necessidade de realização de uma investigação no campo da multiculturalidade. Por ser uma temática que desde sempre nos interessou, pensamos ser de todo o interesse, quer pessoal quer profissional, a realização do presente estudo. Mas gostaríamos, também, que este estudo constituísse um ponto de partida para outros investigadores e professores, uma proposta de reflexão.

Esta dissertação encontra-se dividida numa introdução, quatro capítulos e considerações finais. A introdução surge como um espaço privilegiado para a apresentação do tema a desenvolver, bem como para uma breve caracterização do percurso da investigadora.

Capítulo 1 – Diz respeito ao Quadro de Referência Teórico, onde procuramos desenvolver conceitos que consideramos serem fundamentais para este estudo. É constituído por três pontos: Multiculturalidade, onde, após a definição, tratamos dois subpontos: educação intercultural e educação inclusiva; e insucesso escolar que caracterizamos, focando ainda o papel das interacções sociais e a qualidade e equidade, bem como a cultura de escola, a organização escolar e a supervisão.

Capítulo 2 – Metodologia, onde, após um breve enquadramento da problemática em estudo, passamos à identificação do problema e questões de investigação. Fundamentamos as opções metodológicas efectuadas, nomeadamente quanto à abordagem, *design*, participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimentos.

Capítulo 3 – Apresentação de resultados, considerando vários pontos: dados demográficos, caracterizando os alunos quanto à idade, género, ano de escolaridade, ao país de origem, agregado familiar, cultura (pai/mãe), habilitações literárias (pai/mãe), profissão (pai/mãe); dados escolares, focando os anos de retenção e respectivas causas;

cruzamento de variáveis, salientando os resultados considerados estatisticamente significativos ($p < 0,05$) e estatisticamente muito significativos ($p < 0,01$).

Capítulo 4 – Discussão de resultados, considerando três pontos: Relações estatisticamente muito significativas entre variáveis relacionadas com o país de origem e com a nacionalidade; relações estatisticamente muito significativas entre variáveis como o género, utilização do computador para estudar e para entretenimento, as expectativas acerca do prosseguimento de estudos, expectativas profissionais entre outros; relações estatisticamente muito significativas entre as avaliações dos diferentes ciclos do ensino básico e do secundário, com outras variáveis.

As Considerações Finais apresentam-se como uma reflexão sobre os resultados obtidos, onde consideramos também as implicações a nível do desenvolvimento pessoal e profissional, assim como as perspectivas de futuro.

CAPÍTULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Minha aldeia é todo o mundo.
Todo o mundo me pertence
Aqui me encontro e confundo
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence.
(Gedeão, 1997, p. 30)

1.1. MULTICULTURALIDADE

Portugal Continental localiza-se no extremo sudoeste da Europa e da Península Ibérica. Apresenta uma localização geográfica periférica, relativamente ao continente europeu. Limitado a Norte e a Este por Espanha, e a Oeste e a Sul pelo Oceano Atlântico, ocupa uma área de 89348 km² (Pereira, 1998) O território de Portugal inclui ainda os arquipélagos dos Açores e da Madeira. Os 840 km de Costa Atlântica, cedo configuraram a vocação marítima do povo português. No início do século XV, com os descobrimentos, os portugueses partiram em viagem, tornando-se célebres pela descoberta dos caminhos marítimos para a Índia, Brasil, China e Japão, o que lhes permitiu um contacto globalizante com as diferentes culturas (Pereira, 1998). A partir dos finais do século XV, tiveram início os primeiros fluxos emigratórios para os diferentes continentes. O fluxo emigratório atingiu, por vezes, valores muito elevados, com consequências demográficas, económicas e sociais para a sociedade portuguesa (Antunes, 1981).

A nível demográfico, por exemplo, observou-se um fraco crescimento da população portuguesa: passou-se de 1 milhão de habitantes, no século XV (1415), para um 1,4 milhões de habitantes no século XVI (INE, 2001), sendo este crescimento justificado pela necessidade de povoamento das colónias portuguesas. A partir de 1960, o volume de emigração aumenta e, no período compreendido entre 1962 e 1975, dirige-se principalmente para a Europa. Antes de 1962 a emigração maioritariamente dirigia-se para o Brasil e, depois de 1975, passou a orientar-se mais para a América do Norte (Antunes, 1981). De acordo com o mesmo autor, o maior fluxo emigratório registou-se

em 1970, em que saíram de Portugal 180 000 pessoas, das quais 136 000 emigraram para França. Este aumento significativo da emigração, no período entre 1962 e 1975, correspondendo a 1100000 pessoas, encontra justificação não apenas na situação económica e social do país mas, principalmente, no forte crescimento económico que então se registava nos países do Centro e Norte da Europa, sobretudo ao nível da produção industrial.

Contudo, a história de Portugal não se faz apenas de emigrantes mas também de imigrantes. Entenda-se por emigrantes “os cidadãos portugueses que tiverem deixado o território nacional para, no estrangeiro, exercerem uma actividade remunerada e aí residirem com carácter permanente” (MAI, 1995, p. 1). Quanto ao outro lado deste fenómeno, Peixoto (2007) define imigração “ (...) pelo *stock* de população residente de nacionalidade estrangeira” (p. 459). Por sua vez, o P. António Vaz Pinto (2003), na qualidade de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), a propósito da sessão de abertura do I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade - Cidadania – Integração, define imigração dizendo: “É um *puzzle* humano colorido, de inumeráveis cores, línguas, sabores, tradições, culturas, religiões. Por isso mesmo, não pede apenas uma resposta, mas respostas variadas e sucessivas, um *puzzle* que se vai construindo com o esforço de todos”. (p. 10)

Como já foi referido anteriormente, antes da década de 70, o fluxo emigratório dominava a dinâmica migratória de Portugal. De acordo com dados obtidos a partir do Recenseamento de 1960, residiam em Portugal 29428 estrangeiros, não sendo considerados os cidadãos oriundos dos PALOP, uma vez, até meados da década de 70, não eram considerados estrangeiros. O fim do regime ditatorial, a 25 de Abril de 1974, as conseqüentes transformações económicas associadas, o desenvolvimento de actividades sazonais e em *part-time*, assim como a necessidade de mão-de-obra não especializada, tornaram Portugal num país de imigração (ACIME, 2006).

Em meados da década de 70, os fluxos de imigração começaram a aumentar de forma significativa, conforme se pode observar através dos dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Assim, em 1960, 0,3% (29428) da população residente em Portugal era estrangeira. Esse valor passou para 0,5% (50750), em 1980, para 4,0% (416659) em 2005 e para 4,1% (435736) em 2007 (dados provisórios). Estes valores são

relativos aos imigrantes legais, uma vez que não há dados oficiais relativos aos estrangeiros que vivem em situação ilegal. De acordo com dados fornecidos pelos recenseamentos gerais da população, no período compreendido entre 1960 e 1981, a população estrangeira residente em Portugal cresceu 269%, enquanto que, a população portuguesa residente cresceu apenas 11% (ACIME, 2006).

Desde a década de 70 que o fluxo de imigração registou um crescimento gradual, interrompido, apenas, segundo Peixoto (2007), por algumas acelerações relacionadas com o processo de regularização extraordinária da imigração ilegal. O crescimento foi muito mais intenso quando, em 2001, foi criada a lei que permitia as “autorizações de residência”. Os dados do SEF ilustram o aumento ocorrido: o número total de estrangeiros com estatuto legal, em Portugal, passou de 207607, em 2000, para 435736, em 2007.

A origem dos fluxos imigratórios tem variado ao longo das décadas. Na década de 70, do século XX, o Estado fomentou a emigração de trabalhadores cabo-verdianos e de outras colónias africanas, devido sobretudo à escassez de mão-de-obra. Com a independência das colónias (1974/75), registou-se um brusco aumento da imigração delas proveniente, acentuado pelos conflitos militares, que entretanto ocorriam nesses países. Assim, entre a década de 70 e a de 90, predominaram os fluxos provenientes dos PALOP e, embora com menos representação, os provenientes do Brasil, configurando o que Peixoto (2007) designa por “sistema migratório lusófono” (p. 461). Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, deu-se um aumento do número de estrangeiros ligados a actividades económicas, estimulando a vinda de um número crescente de imigrantes, não apenas dos países lusófonos, mas também de outros países europeus e americanos. A partir de finais da década de 90, deu-se um grande aumento da imigração proveniente da Europa de Leste, e de outros países exteriores às áreas de influência portuguesa. Este aumento explica-se, sobretudo, pelo elevado número de autorizações de permanência, bem como pelo grande crescimento económico de Portugal, associado à necessidade de mão-de-obra, como a que se refere à Expo 98, Ponte Vasco da Gama, A2 (Auto-estrada do Sul) e, mais tarde, a construção dos estádios para o Euro 2004 (ACIME, 2006).

Embora seja perigoso generalizar, sabemos que as características, expectativas quanto ao futuro, culturas, interesses e necessidades dos imigrantes variam muito com a nacionalidade. Apresentam também diferenças ao nível da instrução, da região de destino e da inserção profissional. A maioria dos cidadãos de nacionalidades africanas apresenta habilitações escolares baixas e qualificações profissionais ao nível do sector primário, contrariamente à imigração do Leste da Europa, com habilitações ao nível do ensino superior. A imigração africana localiza-se sobretudo na Área Metropolitana de Lisboa, enquanto que a imigração de Leste da Europa se distribuiu de forma mais alargada pelo país. A nível profissional, quer os imigrantes africanos quer os imigrantes da Europa de Leste desempenham maioritariamente funções não qualificadas na construção civil, no caso dos homens, e nos serviços domésticos, no caso das mulheres (Peixoto, 2007).

Apesar da imigração africana e da imigração da Europa de Leste terem registado picos de aceleração, no que se refere aos fluxos imigratórios, não é nenhuma delas que corresponde à nacionalidade estrangeira com mais representatividade em Portugal. A comunidade oriunda dos PALOP constituiu durante muitos anos a maior comunidade de imigrantes a residir em Portugal (César, 2009; Favilli et al 2004). No entanto, o relatório de actividades 2007, apresentado pelo Serviço de estrangeiros e Fronteiras (SEF), registou pela primeira vez uma maior representatividade da população brasileira, em detrimento da população cabo-verdiana. A explicação para esta situação reside na caracterização dos fluxos imigratórios. A imigração cabo-verdiana é de carácter residual, ocorrendo eminentemente ao abrigo da reunião familiar e de fins académicos. Tal como a imigração da Europa de Leste, também a imigração brasileira é essencialmente laboral e encontra-se descentralizada por todo o país (ACIME, 2006). Salienta-se que, no caso da imigração africana, se, em alguns casos, os fluxos de imigração permitiram a reunião familiar, noutros casos tornaram-se parte da comunidade portuguesa, constituindo a chamada imigração de 2ª e de 3ª geração. O relatório do SEF, anteriormente referido, prevê que os fluxos migratórios continuem a crescer na Europa. Por um lado, porque o processo de reunificação familiar vai continuar; por outro lado, porque são necessários para abrandar o envelhecimento demográfico e para satisfazer as carências dos mercados de trabalho europeus.

Dados obtidos a partir do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação (GIASE, 2006), mostram-nos que os alunos matriculados segundo os grupos culturais/nacionalidade passaram de 70404, no ano lectivo 00/01, para 81470 no ano lectivo 03/04. Por “grupo cultural/nacionalidade” deve entender-se o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um determinado “grupo cultural/nacionalidade” (GIASE, 2006). Os alunos brasileiros são aqueles cujo número de matrículas mais aumentou: passaram de 4930, em 00/01 para 9934, em 03/04. Nos alunos provenientes dos países de leste também se constata um aumento significativo: passaram de 4051 para 5703, nos mesmos anos lectivos. Os restantes grupos culturais/nacionalidade: etnia cigana, países dos PALOP, Índia/Paquistão, Brasil, e China registaram aumentos pouco significativos.

Numa sociedade global, da tecnologia e do conhecimento, onde o mundo mais parece uma aldeia, o *puzzle* humano e colorido, que define imigração, nas palavras do P. António Vaz Pinto, a Escola tem um papel importante a desempenhar. A Escola, em Portugal, é um dos locais onde coexistem diferentes culturas e diferentes grupos sociais: portugueses autóctones, portugueses filhos de imigrantes de 2ª e 3ª geração e os imigrantes provenientes dos países anteriormente referidos. Lidar com esta diversidade é um dos maiores desafios, senão o maior desafio, que se coloca à Escola. Para Moreira (2009b) a função educativa escolar visa conectar e transferir discursos e práticas entre os diferentes grupos sociais. De acordo com o relatório do Debate Nacional de Educação (DNE), “ (...) ou a escola se torna um lugar de inclusão social plural e de promoção de igualdade de oportunidades ou é um lugar de discriminação e exclusão (CNE, 2007, p. 40). A difícil inclusão das famílias imigrantes, que participam em minorias culturais e étnicas, muitas vezes com modelos parentais diferentes dos portugueses, associado ao desconhecimento da sociedade de acolhimento, constituem obstáculos importantes à inclusão dos alunos na comunidade educativa. Por outro lado, existem as dificuldades relacionadas com a língua: Perret- Clermont (2009) considera que, numa escola, existem diferentes línguas podem criar-se fortes assimetrias entre os estudantes que pertencem a minorias culturais e os pares. Assim, o primeiro passo será facultar condições de inclusão a essas famílias, do ponto de vista social e cultural, de forma a que os pais participem no processo escolar dos filhos. As condições de inclusão

social devem passar, em primeiro lugar, por garantir o acesso à informação, a participação na sociedade, acesso à habitação, aos meios de saúde, protecção social, emprego, ou Rendimento Social de Inserção, se necessário. (Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal, [REAPN], 2008)

A comunidade educativa, por sua vez, deverá estar atenta às necessidades específicas dos alunos, tentando responder adequadamente, evitando possíveis atitudes racistas e xenófobas por parte dos alunos e restantes agentes educativos. Barbosa (2005) define comunidade educativa como sendo um conjunto de pessoas (professores, alunos, pais e encarregados de educação, auxiliares de acção educativa e pessoal administrativo) e instituições (serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, autarquias locais, associações culturais e recreativas e outras organizações cívicas e ainda entidades ligadas a actividades de carácter científico, ambiental e económico) que trabalham conjuntamente na realização de um projecto de educação.

Apesar da comunidade educativa ser o termo mais encontrado, quando se fala de educação, temos que fazer a distinção entre esta, a comunidade escolar e a comunidade social. A comunidade escolar é considerada parte integrante e fundamental da comunidade educativa. Refere-se aos alunos, professores, auxiliares de acção educativa e pessoal administrativo que diariamente partilham o espaço físico da escola (Courela, 2007). Por sua vez a comunidade educativa insere-se num meio social mais abrangente, com o qual interage, que se designa por comunidade social. De acordo com Courela (2007), "Adoptando uma visão sistémica, a comunidade escolar é um subsistema da comunidade educativa e, esta última, um subsistema da comunidade social envolvente". (p. 174)

Uma vez feita a distinção entre as diferentes comunidades, importa considerar que, na comunidade educativa, é necessário ter em consideração a diversidade cultural existente. Autores como Alro, Skovsmose e Valero (2009) consideram a diversidade cultural como um conjunto de diferentes culturas, a coexistirem simultaneamente. Consideram, ainda, tratar-se de uma construção dinâmica, na medida em que os indivíduos, ou grupos de indivíduos, podem, em diferentes situações, identificarem-se com diferentes culturas. Ao longo dessa construção temos que entrar em linha de conta, não apenas com tudo aquilo que já vivemos, com o passado, as experiências prévias, as

tradições, os valores, as relações sociais e políticas (Nieto, 2002), ou seja, com o “*background*” (Alro et al., 2009), mas também com aquilo que perspectivamos para o futuro, ou seja, o “*foreground*” (Alro et al., 2009). Este conceito pode relacionar-se com a vontade de aprender, com a motivação para aprender numa nova sociedade, no país de acolhimento. Onde a possibilidade de uma melhor vida passa, em muitos casos, por um desempenho bem conseguido na Escola, por uma motivação intrínseca, com o objectivo de uma vida melhor, de uma oportunidade de vida.

1.1.1. Educação intercultural

A expansão portuguesa, dos séculos XV a XVIII, é considerada, por Oliveira-Costa e Lacerda (2007), como determinante, não só por considerarem os portugueses pioneiros na globalização, mas também na interculturalidade, que foi um traço fortemente vincado durante esse período. Por outro lado, o conhecimento da interculturalidade na expansão portuguesa, segundo Carneiro (2007), poderia aportar conhecimentos enriquecedores para a compreensão dos processos edificadores da interculturalidade, agora que nos tornámos destinos de acolhimento para muitos imigrantes.

De modo a dar resposta aos milhares de imigrantes e aos diferentes contextos multiculturais que caracterizam a sociedade actual, é necessário, na opinião de Banks (1994), promover a alfabetização multicultural. Deste modo, pretende-se proporcionar uma educação para a multiculturalidade. Assim, de uma sociedade multicultural emerge a noção de educação multicultural que, por vezes, se confunde com a noção de educação intercultural. Nesse sentido, pensamos ser necessário proceder à sua distinção. A educação multicultural corresponde, numa perspectiva global, ao desenvolvimento de valores, competências e atitudes necessárias para uma vida social que fomente e respeite os direitos humanos (Cotrim, Ortigão, Ferreira, & Oliveira, 1995). Numa definição de Nieto (2002),

Educação multicultural é um processo da reforma da escola regular e da educação básica para todos os alunos. Desafia e rejeita o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade e aceita e afirma o pluralismo (étnico, racial, linguístico, religioso, económico, e de género, entre outros). (p. 29)

Parece-nos importante uma chamada de atenção para o termo multicultural ser mais utilizado por autores anglo-saxónicos, abrangendo duas perspectivas (global e

restrita), enquanto que, na Europa, se privilegia o termo intercultural, assumindo-se que existe uma diferença entre estes dois constructos. Assim, no contexto europeu, o constructo de interculturalidade surgiu nos anos 70, do século passado, em França, na 20ª reunião da UNESCO, realizada em Paris, a 27 de Novembro de 1978, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Desta conferência foi emitida uma declaração, a Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, que constituiu, segundo Fleuri (2003), um dos primeiros documentos a propor as bases de uma educação intercultural. A Declaração afirma que:

Todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o património comum da humanidade. (...) o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto Nacional e internacional. (Fleuri, 2003, p. 4)

Este conceito surgiu num cenário específico de emigração. É adoptado como uma necessidade de integração dos filhos de imigrantes e consequente adaptação ao sistema de ensino, numa sociedade cada vez mais multicultural. Em Portugal, desde a década de 70, do séc. XX, conforme já foi referido, os fluxos migratórios sofreram uma inversão: a emigração cedeu lugar à imigração. Desta forma, na década de 90, do séc. XX, em Portugal tornou-se necessário promover uma educação intercultural e, por iniciativa governamental, foram criadas algumas estruturas institucionais: o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mais tarde designado Entreculturas, tutelado pelo Ministério da Educação (1991); o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME, 1991); a Associação de Professores para a Educação Intercultural (1993); o projecto de Educação Intercultural (1993/94); o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), (PCM, 2002), que criou, em 2008, o Observatório da Imigração (OI).

Desde que o constructo de interculturalidade foi criado, muito se tem escrito sobre ele, quer a nível nacional (estruturas institucionais, investigações académicas), quer a nível internacional. Nesse sentido podemos dizer que o ponto essencial para uma educação intercultural assenta no reconhecimento do contributo de todas as culturas para o conhecimento e vivências sociais. De acordo com o ACIME, educação intercultural é:

Toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários quer nos minoritários:

- melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir racismo;
- maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (Ouellet, 1991, citado por ACIME, 2008, Slide 2)

O mesmo organismo, em 2002, alarga a definição de educação intercultural considerando que esta se deve articular com a educação para a cidadania e promover o desenvolvimento de cinco preocupações/valores: “Abertura a diversidade cultural; coesão social; participação crítica na vida democrática; igualdade de oportunidades e equidade; respeito pela vida no planeta” (Ouellet, 2002, citado por ACIME, 2008, Slide 3). Banks (1993), por sua vez, define educação intercultural como:

(...) uma ideia, um movimento de reforma educativa e um processo, cujo principal objectivo é a mudança estrutural das instituições educativas de modo a que os alunos de ambos os sexos, sobredotados e de diversas etnias e grupos culturais, venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar. (p. 1)

Este autor considera que a educação intercultural se constitui como um instrumento para que todos os alunos possam alcançar os seus objectivos chamando-lhe, também, “educação para a liberdade”. Ainda de acordo com o mesmo autor, o elemento chave para uma educação intercultural é a noção de que todos os estudantes devem ter equidade de oportunidades para aprender na escola.

Também Davidman e Davidman (1994) definem educação intercultural como:

(...) uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança, que se norteia por seis objectivos relacionados entre si:

- a igualdade de oportunidades
- o pluralismo cultural na sociedade
- a criação de relações de harmonia e compreensão intercultural na sala de aula, na escola e na comunidade
- a capacitação/ *empowerment* de todos os actores educativos
- um conhecimento alargado dos vários grupos étnico-culturais por parte de todos os agentes da comunidade

- a formação de todos os intervenientes no processo educativo, numa perspectiva intercultural, informada e crítica. (p. 2)

Por sua vez, educação intercultural, de acordo com Cotrim, e seus colaboradores (1995), situa-se a um nível mais restrito: ao nível da escola, do projecto educativo e curricular do estabelecimento de ensino, da ligação ao ambiente cultural dos diferentes grupos, assim como ao nível da sala de aula: das práticas, das actividades e da avaliação. Para Cotrim e seus colaboradores (1995), quer consideremos o termo “multi” ou o termo “intercultural” trata-se de:

(...) educar não só para os valores da tolerância e do respeito pelo outro, mas também para a igualdade de oportunidades, desenvolvendo conhecimentos, competências e atitudes num ambiente relacional equalitário e promotor de sucesso educativo. (p. 9)

Também Teles (2005) considera que “(...) promover a educação intercultural é estimular a interacção entre culturas, a partilha de saberes próprios de cada uma, é saber inter-relacionar os diversos conhecimentos (...), específicos de cada cultura, tirando partido da heterogeneidade existente, do conflito de posições e de opiniões” (p. 12).

As diferentes perspectivas de educação intercultural, que acabámos de enumerar, complementam-se e contribuem para uma visão mais ampla. Apresentam, em comum, uma proposta de transformação assente na necessidade de mudança, de modo a que aprender a viver juntos e a relacionar-se numa base igualitária constitua o fulcro desta educação. Assim, quando se refere a educação intercultural, e de acordo com a definição do ACIDI (2007) “(...) referimo-nos a uma perspectiva dinâmica e a um conjunto de dimensões, transversais a toda a educação/intervenção e que, desejavelmente, devem premiar a escola como um todo e a vida social no seu conjunto” (p. 2). A educação intercultural, alicerçada na heterogeneidade e partilhando os diferentes saberes e opiniões sustentadas, poderá ser determinante para uma educação para os direitos do homem, para uma sociedade onde a equidade é respeitada.

As sociedades actuais, caracterizadas como sociedades multiculturais, são um misto de identidades, onde a diversidade tem um papel fundamental. Como tal, devem valorizar-se, respeitar e inter-relacionar os conhecimentos e os valores das diferentes culturas (CNE, 2007). A educação intercultural deve promover a partilha das diferentes culturas, reconhecer novas formas de aceder ao conhecimento e de desenvolver novas competências. A Escola, por sua vez, é também um exemplo da coexistência de diversas

culturas e modos de vida, sendo, por isso, considerada como um dos locais privilegiados para o desenvolvimento e aplicação dos princípios cívicos de respeito pela diferença, de solidariedade e de justiça social, consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Segundo Moreira (2009a), as escolas, nas sociedades democráticas, não têm apenas a função de ensinar literacia e numeracia, mas também desempenham um papel importante na educação para a cidadania. Deve tirar-se partido da socialização dos alunos nos espaços/tempos da escola (César, 2003), para que sejam mobilizados na vida social, actuando como cidadãos autónomos e responsáveis. Deve promover-se o diálogo entre elementos de diferentes culturas porque, para se poder falar em educação intercultural, é crucial que se fale de diálogo intercultural, uma vez que não é possível desenvolver uma educação intercultural sem existir um diálogo intercultural (César & Kumpulainen, 2009). No âmbito do diálogo intercultural, e considerando que 2008 foi o Ano Europeu do Diálogo Intercultural (AEDI), na cerimónia de abertura realizada em Ljubljana, na Eslovénia, a 8 de Janeiro, o Comissário Europeu para a Educação, Formação, Cultura e Juventude, Figel (2008), no discurso de abertura, considerou que:

(...) a diversidade cultural é a riqueza da Europa, não um problema. A expansão da UE e a migração estão a fazer crescer esta diversidade. Precisamos, portanto, de mais diálogo entre as culturas, como um contributo para a compreensão mútua entre as diversas nações, etnias e religiões, a fim de superar o nacionalismo e xenofobia. (p. 1)

Destaca ainda que,

(...) como resultado da globalização, demografia, migração, do alargamento europeu e da mobilidade interna, a Europa está cada vez mais diversificada. As nossas culturas, as nossas línguas, etnias e religiões estão diariamente cada vez mais em contacto. Sabemos que esta tendência irá, se possível, continuar a crescer. Faz parte do nosso mundo e é da nossa responsabilidade garantir o seu sucesso. (p. 1)

Deve, portanto, intensificar-se o diálogo entre culturas, promover-se o contacto entre elas, devem ser ultrapassados os preconceitos, de modo a alcançar um enriquecimento mútuo. Janša (2008) refere que " O caminho do diálogo intercultural é o caminho do reforço dos mais sólidos alicerces da paz e da prosperidade do nosso planeta" (s.p.). É desta forma que o primeiro-ministro da Eslovénia se refere ao diálogo intercultural e à importância que ele representa. Esta necessidade de diálogo intercultural é também partilhada por outros embaixadores europeus para o diálogo,

nomeadamente Coelho (2008), que refere que o diálogo intercultural pode ser considerado como um instrumento capaz de ajudar os cidadãos europeus e todos os habitantes do espaço europeu a atingirem os conhecimentos e as competências necessárias para viverem e conviverem num ambiente aberto e culturalmente rico, onde a diversidade cultural e os direitos humanos sejam respeitados e considerados essenciais para o desenvolvimento.

De modo a implementar uma educação intercultural, César (2009) refere que se devem respeitar os estudantes de diferentes culturas, promovendo a participação dos mesmos na escola. Esta autora acrescenta que o processo de inclusão na nova cultura é favorecido quando se valorizam os saberes das outras culturas em que o indivíduo participa, quando se aproveitam esses saberes para o desenvolvimento da cultura escolar e do conhecimento académico. Abreu e Hale (2009) sustentaram que, para ter sucesso no país de acolhimento, o imigrante tem que estabelecer relações sociais com os membros da nova comunidade. No caso dos alunos imigrantes, a inclusão bem sucedida na escola funciona como trampolim para a inclusão na comunidade social mais alargada (Courela, 2007). As interações sociais entre colegas e professores são fundamentais para participar de forma activa nas práticas da comunidade social do país de acolhimento.

1.1.2. Educação inclusiva

Por educação inclusiva entendemos uma educação que é adaptada às características, necessidades e interesses de cada aluno. Assumimos que todos os alunos têm necessidades especiais de educação porque cada um é único no mundo (César, 2009; César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2003). César (2009) refere que não podemos atingir uma educação inclusiva sem promover uma educação intercultural. Porém, pensamos que o inverso também é aplicável, ou seja, numa escola em que a educação intercultural seja promovida e desenvolvida com sucesso podemos atingir uma educação inclusiva. Assim, podemos dizer que educação intercultural está directamente relacionada com educação inclusiva, a promoção de qualquer uma delas cria as condições para o desenvolvimento da outra.

Quando falamos em educação inclusiva, não estamos a referir-nos especificamente a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), mas a todos os

alunos que, por serem únicos, por serem oriundos de diferentes países, de diferentes famílias, com culturas e valores diferentes, com características específicas, apresentam uma necessidade especial de educação, pois precisam de uma educação adaptada às características, interesses e necessidades de cada um (César, 2003, 2009; César & Santos, 2006). Este significado mais amplo de educação inclusiva vai de encontro à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) onde, de acordo com o artigo 26, parágrafo 2:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Além desta declaração, muitos outros documentos internacionais defendem os princípios inerentes a uma educação inclusiva, mesmo quando esta designação ainda não é utilizada. Contudo, e de acordo com o relatório da UNESCO (1999), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui o documento internacional mais importante no que se refere à educação inclusiva, sendo um marco incontornável quando se aborda este tema. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a educação inclusiva assenta nos seguintes princípios:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (p. viii)

Os princípios da educação inclusiva, proclamados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foram reformulados no Enquadramento da Acção no Fórum Mundial

da Educação de Dakar (UNESCO, 2000) e constituem o suporte de todas as actividades da UNESCO, neste domínio. Foram ainda desenvolvidos os Objectivos Educativos para o Milénio (UNESCO, 2002), tendo em vista a concretização de uma Educação para Todos no ano 2015 (UNESCO, 2004). Apesar dos novos documentos que entretanto surgiram, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), continua a ser considerada pela UNESCO (2004) o documento internacional mais significativo no que respeita a educação inclusiva. Reiterando o referido anteriormente, cada criança tem o direito fundamental a uma educação de qualidade. Assim, a educação inclusiva é considerada uma resposta à diversidade das características, interesses e necessidades dos alunos. Poderá ser promovida através do aumento da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades e através da redução da exclusão da e na educação, ou seja, promovendo a equidade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar e à inclusão social, que esse mesmo sucesso pode permitir (UNESCO, 2004).

A educação inclusiva deve ser entendida de forma global, como sendo um todo, constituído por diferentes partes (Governo, Sociedade, Escola), que devem trabalhar conjuntamente, de forma a maximizar as práticas de inclusão (UNESCO, 2004). Compete ao Governo, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

- Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- Adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
- Desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas. (p. ix)

Numa sociedade como a sociedade dita ocidental, caracterizada como uma sociedade de conhecimento, como uma sociedade global, onde o capital humano, a educação e as competências são cada vez mais essenciais para incentivar a criação de emprego e reforçar a inclusão social, é necessário alterar atitudes e formas de actuação. É necessário perceber o significado da palavra inclusão, para criar mecanismos que favoreçam a existência de uma sociedade (mais) inclusiva. Contudo, os dados obtidos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Económico [OCDE], 2007) não corroboram a adopção dos princípios de uma educação e sociedade inclusivas: um quinto das crianças em idade escolar não alcança os padrões mais básicos de literacia e numeracia e seis milhões de jovens abandonam a Escola sem qualquer diploma, o que levanta questões acerca da qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação da Europa, bem como da equidade de acesso ao sucesso escolar. Os jovens, principalmente aqueles que abandonam a Escola, deparam-se com dificuldades de acesso ao mercado trabalho, sendo confrontados com menos empregos qualificados disponíveis e com um acesso muito desigual à aprendizagem ao longo da vida.

Os estudos realizados, nomeadamente pela OCDE (2007), consideram que as oportunidades de vida de cada indivíduo já se encontram, a maioria das vezes, definidas quando estes ingressam na Escola. O contexto familiar e o ambiente envolvente desempenham um papel fulcral, nomeadamente as habilitações literárias dos pais. As competências essenciais sócio-cognitivas e emocionais, nomeadamente a numeracia e literacia, desenvolvem-se desde a primeira infância, sendo os primeiros anos de vida muito importantes, do ponto de vista do desenvolvimento (Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2007). Segundo o mesmo estudo, aprender a aprender, aspirar à educação superior, às atitudes de participação cívica e à escolha de padrões de vida aceites pela sociedade, desenvolvem-se quando as pessoas ainda são muito jovens.

Uma sociedade (mais) inclusiva pressupõe uma educação (mais) inclusiva e, necessariamente, uma escola (mais) inclusiva. A educação inclusiva, de acordo com Bénard da Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006), apresenta como objectivos:

- Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da “equidade” e da “qualidade”.
- Promover o desenvolvimento de projectos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere.
- Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos.
- Promover a participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula e do âmbito extra-escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola.

- Potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva activa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação. (p. 9, aspas e maiúsculas no original)

O concretizar destes objectivos, apenas será conseguido se as escolas estiverem preparadas para acompanhar os ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como para conhecerem os seus interesses, representações sociais e expectativas. Ainscow e César (2006) consideram que o conceito de educação inclusiva está fortemente ligado à necessidade de desenvolver ambientes educativos que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, Bénard da Costa e seus colaboradores (2006) referem que, na educação inclusiva, é necessário reconfigurar cenários, de modo a conseguir promover o sucesso escolar, por parte dos alunos, e não esperar que sejam os alunos a adaptar-se aos cenários de educação formais já existentes.

Uma Escola inclusiva pretende-se capaz de valorizar a diversidade e a pluralidade, vendo nas diferenças um elemento enriquecedor (Melro & César, 2002). Pretende-se uma Escola para todos e não apenas para alguns. César (2009) refere que a educação inclusiva promove a qualidade na educação para todos e cada um dos alunos. Acrescenta que a educação inclusiva é um conceito abrangente, que inclui também discriminações de género, culturais e sociais, como valores diferentes e/ou língua, ou qualquer outro tipo de diferenciação, expressa na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), bem como a noção de que todos os alunos são especiais, são únicos, precisando, por isso mesmo, de uma educação que satisfaça as necessidades de cada um e lhe permita mobilizar e desenvolver capacidades e competências. Por sua vez, Rodrigues (2000) define a educação inclusiva salientando que,

A Educação Inclusiva (...) não é uma evolução mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos (...). A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (...) daí que designaria a educação inclusiva como **'a comunidade que aprende com todos'**. (p. 51, negrito e aspas no original)

Podemos, ainda, considerar a educação inclusiva como aquela que acolhe no seu seio a grande diversidade e pluralidade de alunos de que falávamos anteriormente e consegue responder, de forma adequada, às necessidades, características e interesses de

cada um deles (César 2003). Segundo Valente (2006),

Educação inclusiva é então aquela em que o processo de inclusão considera não só crianças que apresentem necessidades educacionais especiais, mas também aquelas que apresentam dificuldades, temporárias ou permanentes, na escola, as que estejam repetindo anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram em locais distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza, as que sejam vítimas de guerra ou abusos, as que estão fora da escola por qualquer motivo, as que apresentam superdotação. (p. 1)

Ainscow (1997) considera que um dos melhores recursos que as escolas têm ao dispor, para que se efective uma educação inclusiva, são os alunos. Porém, por razões várias, a maioria das escolas não consegue que todos os alunos aprendam, não consegue desenvolver nos alunos as competências necessárias para a vida. Esta situação conduz-nos a inúmeras formas de exclusão, sendo uma das mais conhecidas, o insucesso escolar e abandono escolar precoce (Abreu & Hale, 2008; César, 2002, 2003, 2009; César & Oliveira, 2005; César & Santos, 2006).

De acordo com Valente (2007) citada no relatório do CNE (2007),

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). A inclusão passa por: crença de que as crianças podem aprender juntas, embora tenham ritmos e processos diferentes; garantia de acesso à escola a todos; possibilidade de que todas as crianças atinjam o seu potencial máximo; privilegiar as relações sociais entre todos os participantes – colaboração e cooperação; mudança de papéis e de responsabilidades dentro da escola; estabelecimento de infraestrutura de serviços suporte (...). (p. 57)

Assumindo que a inclusão passa pela crença de que as crianças podem aprender juntas, embora com ritmos de aprendizagem diferentes, esta aprendizagem só será possível se os currículos forem adaptados às necessidades dos alunos. Assim, de acordo com o relatório da UNESCO (2001),

O currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em modelos de aprendizagem, eles próprios, inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem.

O currículo deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central.

Um currículo inclusivo coloca maiores desafios e exigências aos professores que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor asseguram a participação e sucesso dos alunos. (p. 14)

Ao considerarmos uma escola inclusiva, com um currículo próprio, flexível e adaptável às características, interesses e necessidades dos alunos, estamos a aumentar as exigências colocadas à Escola, aos professores e à comunidade educativa. A implementação e desenvolvimento deste currículo constitui o maior desafio de uma escola inclusiva, pelo que será necessário recorrer a todos os apoios que possam ser dispensados, quer da escola quer da comunidade. Ao nível da escola, alcançar os objectivos propostos para uma escola inclusiva passa por um elevado grau de envolvimento dos professores nas diversas tarefas anteriormente citadas. Contudo, não podemos esquecer que não se trata de um esforço e envolvimento relativo apenas aos agentes educativos. O envolvimento da família e da comunidade educativa e social é essencial para o estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas, fundamentais para que se consiga atingir uma educação (mais) inclusiva (Ainscow, 1997; César, 2002, 2009, in press; Oliveira, 2006).

1.2. INSUCESSO ESCOLAR

O conceito de insucesso escolar, de acordo com Martins e Parchão (2000), “traduz o não atingir de metas (final de ciclo) pelos alunos dentro dos limite temporais estabelecidos” (p. 2). Estes autores apontam como indicadores do insucesso escolar as taxas de retenção, as repetências e as estatísticas do abandono escolar. Esta definição do conceito de insucesso escolar efectuada, corresponde ao que poderemos designar por insucesso académico, uma vez que essencialmente se refere a valores numéricos facilmente quantificáveis (Courela, 2007). Martins e Parchão (2000) consideram, ainda, outro tipo de insucesso escolar, menos quantificável, mas mais complexo, relacionado com “ (...) o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes” (Martins & Parchão, 2000, p. 2), o que se aproxima, segundo Courela (2007), do conceito de sucesso escolar que inclui, não só o sucesso académico mas, também, a inclusão social do aluno na comunidade escolar. Contudo, considerando a dificuldade em avaliar a inclusão social dos alunos, no âmbito deste trabalho, optámos por utilizar o conceito generalizado de insucesso escolar.

Para Benavente (1990), o elevado insucesso escolar causado, em parte, pelo alargamento do acesso à escola primária, [como então se designava o actual 1º ciclo do ensino básico] de toda a população em idade escolar, tem sido alvo de diversas teorias explicativas: a teoria dos “dotes”, adoptada como explicação do insucesso escolar desde o final da segunda guerra mundial até finais dos anos 60, defendia que o sucesso/insucesso dependia das maiores ou menores capacidades dos alunos, da inteligência dos alunos, dos “dotes” exibidos, isto é, assentava em explicações psicológicas individuais. Esta justificação tinha algo de fatalista – se a criança não tinha os ditos “dotes”, nada havia a fazer – e, assim, desculpabilizava o sistema de ensino e os próprios professores do insucesso escolar existente, pondo essas mesmas responsabilidades exclusivamente no próprio aluno, pois era dele, das suas características, que dependia o sucesso, ou insucesso escolar.

Ainda segundo a mesma autora, entre finais da década de 60 e início dos anos 70, do século passado, surge a teoria do “*handicap*” sociocultural, que se baseava nas explicações de natureza sociológica: o sucesso/insucesso assentava na pertença social, na maior ou menor bagagem cultural dos alunos à entrada na escola. Nesta teoria, evidencia-se o papel reprodutor da Escola, em que as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares que, por sua vez, legitimam as desigualdades sociais. Neste tipo de explicação, se se mudarem as condições sociais, já se podem encontrar algumas soluções para o problema do insucesso. Porém, o que ainda se espera, é que este seja atingido, maioritariamente, pelos os alunos de determinadas classes sócio-económicas e de determinadas culturas, estando o sistema pouco empenhado em fazer mudar essas constatações através de mudanças curriculares, ou das práticas dos professores.

Para Benavente (1990), a partir da década de 70, também do século passado, surge a corrente socioinstitucional, onde a explicação para o insucesso escolar aparece associada aos mecanismos que operam no interior da própria Escola, ultrapassando, assim, as explicações individuais ou sociais. Esta corrente pretende uma diferenciação pedagógica, onde se invista na transformação da Escola, nas estruturas, nos conteúdos programáticos e nas práticas. Pretende-se, deste modo, adaptar a Escola às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, ou seja, é com esta corrente que se começa a reconhecer que os desempenhos dos alunos não são independentes dos contextos,

cenários e situações em que ocorrem e que, por isso mesmo, as decisões sobre política educativa, os currículos, a natureza das tarefas propostas, ou as práticas que se desenvolvem em aula, têm impactes nos desempenhos dos alunos. Pelo que foi dito, esta é a corrente que mais desafios coloca à Escola e aos professores, pois considera que as instituições e os agentes educativos desempenham um papel fulcral no acesso dos alunos ao sucesso escolar, ou na criação de barreiras a esse mesmo acesso (César, 1994).

Na década de 80, ainda do século passado, com a teoria da reprodução cultural e social, e com outros contributos da sociologia da educação, as causas do insucesso são atribuídas “(...) à forma como a escola está estruturada, aos conteúdos curriculares, ao tipo de ensino e aos processos de avaliação, relacionando estes factores internos com a origem social e sobretudo cultural do aluno” (Martins & Parchão, p. 4). Esta abordagem, bem como a da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), ou a teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1932/1978), conjugam os diversos elementos das que anteriormente foram referidas, mas também acrescentam outros e, sobretudo, consideram o fenómeno do insucesso escolar como dinâmico, multifacetado, dialéctico, pelo que os diversos elementos que o podem explicar interagem entre si.

Em Portugal, os primeiros trabalhos realizados sobre o tema do insucesso escolar remontam à década de 70, a 1976, tendo sido publicados pelo Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian (Benavente, 1990). Considerando que as diferentes abordagens do insucesso escolar têm que considerar a instituição, as ideologias e as políticas educativas, ao longo dos anos foram surgindo diferentes políticas educativas e instituições, que visavam o combate ao insucesso escolar:

1- Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE), criado pelo Ministro Veiga Simão, em 1971, e que tinha como missão dar apoio aos alunos socialmente desfavorecidos ou com deficiências físicas ou psicológicas. As políticas educativas, tinham como objectivo levar o aluno à Escola e proporcionar-lhe condições materiais (auxílios económicos directos, alimentação, material escolar, residência, entre outros) de forma a que o aluno se mantivesse na escola.

2- Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), aprovado em Conselho de Ministros, de 10 de Dezembro de 1987. Por pressão da integração europeia, define o insucesso escolar como um problema do sistema de ensino, que exige uma intervenção imediata. Visou potenciar e articular as acções existentes, assim como criar novas acções no sentido de minorar as deficiências físicas, psíquicas e sociais dos alunos.

3 – Políticas no âmbito da(s) Reforma(s) do Sistema Educativo. As diferentes reformas tiveram presente a questão do insucesso escolar, quer pelas alterações da população escolar quer pelas alterações ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, das adaptações curriculares, da formação de professores, ou alteração dos critérios de avaliação, entre outros (Martins & Parchão, 2000). No entanto, pensamos que há um elemento essencial que não foi activado: um sistema de avaliação das reformas que iam sendo implementadas, muitas delas sem tempo real de execução que permitisse, sequer, ter uma avaliação cuidada que pudesse ser feita. Assim, muda-se mas, muitas vezes, não se sabe porque se muda, nem sequer quais foram os resultados das mudanças anteriores.

Em resumo, as políticas educativas de combate ao insucesso escolar, de acordo com o indicador taxa de retenção e desistência, não têm atingido, de forma nítida, os objectivos para que foram criadas. Assim, de acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2007/08)), a taxa de retenção e desistência, no 2º ciclo passou de 15,4 %, no ano lectivo 1996/97, para 8,4% no ano lectivo 2007/08, no 3º ciclo passou de 20,9% para 14,7% e de 36,6% para 22,4% no ensino secundário. Salienta-se que não são referidas as taxas relativas, ao 1º ciclo do ensino básico, uma vez que este não faz parte do estudo realizado. Dados existentes no Roteiro para a Inclusão (Presidência da República, 2006), fornecidos pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (2004), mostram-nos que a saída escolar precoce passou de 31,6%, em 2000, para 20,1% em 2004. O grupo etário mais representado é o das crianças e adolescentes entre os 6 e os 15 anos (64,1 por cento do total), correspondendo aproximadamente a um quinto das crianças em idade escolar.

Observa-se, portanto, que, apesar das estatísticas do insucesso escolar (taxa de retenção e desistência) ainda registarem valores significativos, também se tem observado, ao longo dos anos, uma redução gradual dessas mesmas taxas. Estes valores

dão-nos a indicação de que tem diminuído a percentagem de jovens que abandona o sistema educativo antes de concluir a escolaridade obrigatória. Assim, mesmo que nem todos os alunos tenham acesso a um diploma, quase todos tiveram oportunidade de alargar a formação de base, constituindo aquilo a Perrenoud (2002) chama de “salário mínimo cultural” (p. 2), indispensável para uma participação activa na sociedade, ou seja, para evitar formas de exclusão social (César, 2003, 2009; César & Ainscow, 2006). De salientar, ainda, que os dados obtidos em Portugal apresentam valores com ordens de grandeza semelhantes aos dados obtidos em estudos internacionais. Deste modo, dados da CCE (2007), confirmam o referido “(...) um quinto das crianças em idade escolar não alcança os padrões mais básicos de literacia e numeracia e seis milhões de jovens abandonam a escola sem qualquer diploma (...)” (p. 5).

Considerando ainda os estudos internacionais, o insucesso escolar é apontado como responsável pelos resultados menos positivos obtidos pelos alunos. Um desses estudos, é definido da seguinte forma:

O PISA é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos avaliando o modo como estes alunos, que se encontram perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória, adquiriram alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação activa na sociedade. (OCDE, 1999, citado por GAVE, PISA 2006, p. 5)

É conveniente referir que, o PISA se processa em ciclos de três anos e que, em cada um desses ciclos, se atribui uma maior importância a uma determinada temática. O PISA 2000 (primeiro ciclo do PISA) teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O PISA 2003 (segundo ciclo do PISA) deu maior ênfase à literacia matemática. Finalmente, o PISA 2006 atribuiu uma maior preponderância à literacia científica. Como nesta investigação recolhemos dados referentes aos desempenhos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, vamos centrar-nos nos dados do PISA 2000 e 2003.

Os resultados do PISA 2000 mostram-nos que o desempenho dos alunos portugueses nos testes de literacia em contexto de leitura foi modesto, quando comparado com os restantes países da OCDE. Segundo Ramalho (2001),

Em comparação com a situação média do espaço da OCDE, temos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2 [num total de 5] em comparação com 40% destes alunos no espaço OCDE. (p. 8)

Por outro lado, outra constatação que nos interessa para este estudo diz-nos que os alunos portugueses obtêm maior sucesso quando tratam o texto narrativo, contrariamente ao que acontece quando confrontados com textos dramáticos e informativos extensos, sendo as diferenças de desempenhos mais acentuadas quando o pedido se refere a identificação rigorosa e localização precisa de informação contida no texto. Assim, os dados do PISA, se devidamente analisados e discutidos com os professores, poderiam ter dado contributos importantes para as práticas que importava desenvolver. Porém, também alertam para diferenças culturais, que estudos internacionais deste tipo ignoram, omitindo-as nas conclusões em que comparam os diversos países, assumindo uma posição descontextualizada, que, do ponto de vista teórico, nos parece pouco sustentável (Keithel, 2001).

Relativamente à literacia matemática, podemos dizer que, de acordo com os resultados do PISA 2003, as competências matemáticas que os alunos conseguem mobilizar constituem-se como um problema grave, como se pode constatar pelos dados seguintes:

Nas provas de aferição do 4.º ano de escolaridade, apenas 50% dos alunos obtêm a classificação máxima no item «números e cálculo». Esta percentagem diminui para valores na ordem dos 30% nas provas do 6.º e 9.º ano de escolaridade, indiciando a existência de retrocessos ao longo do percurso escolar. Segundo os resultados da avaliação integrada conduzidos pela Inspeção-geral de Educação, nos anos de 2000-2001, 1/3 dos alunos terminou o 9.º ano com reprovação a matemática (e 20% em português). Nos exames do 12.º ano, registaram-se, no último ano lectivo, 27% de reprovações em matemática (em português, de 8 a 12 %). (PISA, 2003, p. 1)

Os dados fornecidos pelo PISA, reforçam o que anteriormente foi dito sobre o insucesso escolar em Portugal. Contudo, é necessário considerar que o sucesso ou insucesso não são características intrínsecas dos alunos, mas sim o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educativo sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. Por outro lado, a comparação entre avaliações internacionais e nacionais conduz a uma “dupla definição institucional” de sucesso escolar (Perrenoud, 2003). A avaliação dita “normal”, efectuada ao longo de um ano lectivo, pelos professores, tem em consideração o contexto local, o contrato didáctico e o que efectivamente foi ensinado. A avaliação externa, ou internacional, recorre a instrumentos padronizados, construídos a partir do currículo formal e aplicados em larga escala. Esta segunda avaliação, mais do que influenciar o destino académico dos alunos, pretende monitorizar o sistema de ensino.

Apesar de o insucesso/sucesso escolar ser um conceito muito relativo, na medida em que, o que para um sistema educativo é considerado como insucesso ou sucesso, pode num outro contexto, não ter a mesma interpretação, será a definição do sistema educativo que prevalecerá no que respeita a repetências, contratos pedagógicos, apoios, entre outros aspectos. É também à definição do sistema educativo que temos que atender quando pensamos em formas de reduzir os números do insucesso escolar. Desta forma, apontamos alguns mecanismos que, na opinião de Perrenoud (2002), estão na base da impotência dos diversos agentes educativos relativamente ao insucesso escolar:

- A recusa em fazer parte do problema.
- A vontade de não saber.
- O peso dos *lobbies*.
- A procura de resultados a curto prazo.
- As orientações da formação de professores.
- A concepção da mudança e das organizações.
- As falhas na condução das reformas. (p. 3)

Segundo Perrenoud (2002), a recusa em fazer parte do problema, prende-se com a expressão “a culpa é sempre dos outros”. A maioria dos professores continua a atribuir a responsabilidade do insucesso escolar aos alunos e às famílias e, em Portugal, acrescentaríamos, ainda, às condições de trabalho, ao sistema de ensino, ou, actualmente, ao sistema de avaliação de professores. As famílias, por sua vez, consideram a escola como um local onde se ocupam das crianças, mas onde as famílias pouco participam. Mas precisamos de reconhecer, em Portugal, que pouco tem sido feito para implementar mecanismos de auto-regulação das dinâmicas escola/família, embora existam alguns exemplos de casos em que estes aspectos foram muito conseguidos (César, 2002; in press). Ainda para Perrenoud (2002), os directores dos estabelecimentos de ensino, mais do que preocuparm-se com práticas pedagógicas diferenciadas, preocupam-se em conservar ou melhorar a sua posição, o que, em Portugal, poderá retratar o que se passa em algumas instituições, mas ignora as dificuldades que se sentem, em muitas escolas, em encontrar quem queira concorrer para os cargos de direcção. Os formadores, mestres da didáctica, ou investigadores, na sua maioria, estão mais preocupados em criticar do que em desenvolver investigações cujos resultados sejam aplicáveis no terreno.

A vontade de não saber, apresenta-se com uma dupla forma “- há coisas que não sabemos, por falta de meios para as estabelecer; - há coisas que não sabemos, mas acerca das quais nada fazemos, o que vem a dar ao mesmo“ (Perrenoud, 2002, p. 4). A este propósito, Prosser (1999) cita um provérbio Lituano “se não sei o que não sei, não sei nada. Se sei o que não sei, sei alguma coisa” (p. 39). Há um grande desconhecimento de vários aspectos importantes da problemática do insucesso escolar. Para Salema (2005a), é fundamental conhecer as possíveis explicações do baixo rendimento escolar e identificar os diversos problemas que possam existir. A mesma autora refere que, entre outros, o problema do insucesso escolar pode estar associado a explicações ambientais, nomeadamente, a nível socioeconómico, etnia, situação migrante, desconhecimento da língua do país de receção, situação geográfica de isolamento e minoria religiosa.

A dificuldade, por parte dos decisores políticos, de acatar os resultados das investigações, tem impedido, em muitos casos, a sua utilização para uma eventual melhoria dos sistemas de ensino e das condições de acesso dos alunos ao sucesso escolar. Os saberes são frágeis e, por vezes, controversos, ou mesmo incómodos. Sabe-se, por exemplo, que as reprovações, além de dispendiosas são, geralmente, ineficazes (Perrenoud, 2002). Também se sabe que, para muitos alunos, a Escola é o ambiente mais estruturante com que contactam e que, o abandono precoce, ou a falta de apoio, enquanto a frequentam, aumenta o risco de problemas futuros, que podem ir desde a criminalidade à exclusão social (César, 2002, 2009, in press; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Sampaio, 2006, 2008; Strecht, 2001, 2008). Mas o que faz com que estes saberes tenham impactes nítidos no sistema de ensino português e na qualidade da educação a que os alunos têm acesso? E como se avalia o que se fez? Estas são algumas das questões que é importante debater e responder.

O peso do *lobbies* representa todas as pressões que eventualmente se façam sentir ao nível do sistema educativo: *lobbies* disciplinares ou estatutários, a supressão ou inclusão de uma disciplina, ou alteração da carga horária, podem constituir-se como tarefas difíceis. Do mesmo modo, também determinados sindicatos ou associações de pais podem colocar em risco uma reforma educativa. Crozier (1971, citado por Perrenoud, 2002) compara a Escola a uma sociedade bloqueada, referindo que

”nenhuma força consegue arrastar o conjunto para a mudança, mas todas têm o poder de neutralizar as iniciativas das outras” (p. 7).

A procura de efeitos a curto prazo contraria a tendência do sistema educativo, que evolui de forma lenta. Desde a altura em que é enunciada uma ideia, um programa, ou uma reforma, até à sua aplicação, podem decorrer vários anos. Mas, mesmo depois da aplicação de um determinado programa ou reforma, é necessário deixar passar algum tempo, para poder fazer uma avaliação. Tempo que, na maioria das vezes, não é dado. Assim, o sistema educativo português está constantemente a ser alvo de novas reformas, sem se ter realizado uma avaliação rigorosa da anterior. Desta forma, torna-se muito difícil a implementação de medidas susceptíveis de diminuir o insucesso escolar e, se elas chegarem a ser implementadas, arriscamo-nos a que venham a ser substituídas por outras menos adaptadas, por falta de uma avaliação que evidenciasse a sua eficácia.

Dadas as políticas educativas vigentes, associadas ao progresso económico e técnico, é necessário dar uma particular atenção à educação, especificamente, à formação inicial de professores. Numa primeira análise, começamos por definir o professor nas diferentes vertentes, assim:

O professor é um profissional, que exerce uma função remunerada no sistema de ensino público ou privado. O professor é um cidadão, o que lhe confere uma dimensão cívica e política incontornável. O professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afectiva não pode ser negligenciada. O professor é ainda um membro da organização escolar e da comunidade educativa, pelo que tem igualmente uma dimensão organizacional e associativa, integrando uma cultura profissional específica. (Ponte, Januário, Ferreira, & Cruz. 2000, p. 5)

Adicionalmente, podemos considerar que o conhecimento é essencial na definição do que é ser professor (Oliveira, 2004). Relativamente à prática profissional do professor, podemos considerar três aspectos: A prática lectiva, onde são tidas em conta as interacções estabelecidas entre o professor e os alunos, no intuito de facilitar aprendizagens e o desenvolvimento do aluno; a prática extra-lectiva, onde são consideradas as interacções estabelecidas pelo professor com os restantes elementos da comunidade educativa, e onde também é necessário considerar o tempo dispendido no planeamento, na preparação e na avaliação das práticas lectivas; e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, onde o professor procura melhorar a formação na área

de especialidade da docência, ou seja, procura melhorar/actualizar os seus conhecimentos, quer científicos, quer pedagógicos (Ponte, et al., 2000).

Quando nos referimos a competências profissionais, sentimos necessidade de aprofundar um pouco mais o conceito. Alarcão (1998) define competência como: “(...) um conjunto de microcompetências acumuláveis, válidas por si só, independentemente do contexto do seu desempenho e susceptíveis de, uma vez aprendidas, possuírem a capacidade de transferência quase automática para a vida profissional.” (p. 48)

Para Ponte e seus colaboradores (2000), a noção de competência pode apresentar diferentes significados. Competência, no singular, identifica-se com o critério de qualidade, onde o professor competente é aquele que corresponde às expectativas definidas pelo sistema educativo, pela sociedade e pelos pares. Competências no plural, identificam-se com uma vasta gama de conhecimentos e de capacidades, exigidas no desempenho da actividade profissional.

Considerando que uma formação inicial de professores de qualidade é o objectivo das instituições de formação (Ponte et al., 2000), a definição das competências a desenvolver é uma responsabilidade das instituições de formação, assim como a clara definição, *á priori*, das metas e dos objectivos que se propõe desenvolver ao longo da formação. Deste modo, a formação inicial, de acordo com os mesmos autores, deve garantir o desenvolvimento de competências nas seguintes áreas:

a) A formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes. Onde será privilegiado o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, valores deontológicos, capacidades de percepção de princípios e relação interpessoal.

b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade. O domínio dos conteúdos programáticos que se pretendem ensinar é fundamental para o elevado desempenho da actividade profissional.

c) A formação no domínio educacional. A profissionalidade docente necessita do contributo dado pela investigação seja ao nível da didáctica ou de outras áreas ao nível das ciências da educação.

d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica. A investigação referida no ponto anterior pode fornecer diferentes teorias e diferentes resultados. Contudo, cada professor deve ser capaz de adequar soluções às diferentes situações práticas que, entretanto, vão surgindo.

e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica. O professor no exercício de funções, perante determinados problemas, deve mobilizar competências no domínio da análise crítica que lhe permitam resolver o problema, e simultaneamente, produzir novo conhecimento.

Resumidamente podemos dizer que ser professor, além dos aspectos de aprendizagem dos conteúdos curriculares, implica também a aprendizagem de aspectos relacionados com o como ensinar, além de como se inserir na comunidade educativa e na profissão docente. O domínio dos conteúdos científicos da área curricular, das teorias de aprendizagem ou do desenvolvimento curricular, por si só, e uma vez que nem sempre o todo é igual à soma das partes, não garantem um desempenho de qualidade como profissional.

Além das explicações anteriormente citadas para o insucesso escolar, também os estudantes apontam motivos para o referido fenómeno. Nesse sentido, em conferência de cidadãos (2006), integrada no DNE (CNE, 2007), jovens estudantes referiram um conjunto de aspectos, como potenciais responsáveis pelo abandono escolar: falta de articulação, entre os programas e níveis de ensino (horizontal e vertical); instabilidade política, o que implica diferentes prioridades e diferentes intervenções; diversidade de oferta na educação, o que, por vezes, conduz a uma falta de informação clara e acessível e, como último aspecto, a relação professor/ aluno, caracterizada como distante e impessoal, desadequada às características dos alunos e que não coloca em prática aprendizagens centradas no aluno.

Para reduzir o insucesso escolar, em relação aos diferentes indicadores, e melhorar a educação, nos próximos anos, tendo em conta as intervenções prioritárias sugeridas pelo DNE (CNE, 2007), podemos dizer que o insucesso escolar, apesar de nos últimos anos ter diminuído, continua a ser um problema grave, que precisa de continuar a ser combatido. Contudo, deve deixar de se considerar (apenas, diríamos nós) uma

questão escolar, passando a tratar-se como uma questão social, tal como refere Salema “(...) a questão do insucesso já não é somente um problema restrito de gestão e controlo dos sistemas de ensino, mas que se tornou um problema da sociedade em geral” (2005, p. 11). Torna-se necessário agir também para lá da Escola, procurando as explicações para o insucesso escolar associadas à pobreza e à exclusão social. Assim, prevenir e combater o insucesso escolar passa pelo estabelecimento de dinâmicas sociais locais onde, de acordo com o mesmo relatório, se devem envolver as famílias, as redes sociais municipais e locais, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e, como não poderia deixar de ser, a própria escola. A escola, especificamente, na opinião de Perrenoud (2003), devia: proporcionar currículos direccionados para o essencial, tendo objectivos explícitos e sensatos; privilegiar situações de aprendizagem baseadas em didácticas construtivas e dispositivos pedagógicos apropriados; e, ainda, desenvolver uma organização escolar que permitisse a implementação de uma pedagogia diferenciada. Salema (2005) refere que, todo o mecanismo de formação de professores se devia basear na formação de professores em EDC (Educação para a Democracia e Cidadania) e em HRE (Direitos Humanos para a Educação). Também Brett, Mompoin-Gaillard & Salema (2009), no âmbito do programa de *Learnig and living democracy for all (2006-09, EDC/HRE)*, consideram que os professores de hoje precisam, para um adequado desempenho das suas funções, de competências colectivas (trabalho colaborativo e inteligência colectiva) e de competências evolutivas (adaptação contínua e desenvolvimento profissional). Consideram também, que a educação, além dos conhecimentos académicos, deve atribuir igual importância aos valores, às capacidades sociais e de participação, e que só dessa forma, se conseguirá integrar os jovens na sociedade global.

1.2.1. Interacções sociais

O relatório do DNE (CNE, 2007) aponta como fundamental para a redução do insucesso escolar, a necessidade da escola ser vista em termos de desenvolvimento social, ou seja, como mais um elo de uma rede social vasta. Assim, concebe-se a Escola como disposta a cooperar com os parceiros sociais na construção de uma educação baseada em aprendizagens que associem, por um lado, conceitos e conhecimentos, e, por outro lado, tenham em conta a relação com o mundo, projectos, atitudes e valores (Perrenoud, 2003). Podemos dizer que a missão da Escola, de acordo com o DNE

(CNE, 2007), é a de ensinar e de fazer aprender o tesouro cultural (*cultural thesaurus*) e, simultaneamente, promover uma cidadania livre e responsável. De modo a cumprir esta missão, é necessário o empenhamento não apenas da escola, apesar do seu papel fundamental, mas dos diversos recursos educativos das comunidades locais, que devem ser mobilizados.

A promoção de melhor educação é tarefa de todos os portugueses, não apenas dos professores e das escolas, tarefa cuja concretização tem de passar não por vagos protocolos mas por compromissos sociais muito concretos, tanto nacionais como locais. (DNE, 2007, p. 150)

Deste modo, além do que foi referido, o culminar desta missão passa pelo envolvimento pessoal, por parte da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. As famílias continuam a ser os principais responsáveis pela educação dos filhos, cabendo ao Estado, de acordo com a Constituição, “cooperar com os pais na educação dos filhos” (Artigo 74).

O cumprimento da missão da Escola é a única forma de conseguir evitar aquilo que Nóvoa (2007) designa como a forma mais dramática de fragmentação do campo educativo, onde é muito importante evitar a criação de dois tipos de escolas: as que se localizam nos meios mais favorecidos, centradas no ensino e na aprendizagem; e as que se localizam em meio sociais mais desfavorecidos, para jovens mais pobres, podendo, por vezes, confundir-se com “centros sociais”. Para evitar esta separação, a Escola tem que ser centrada no conhecimento e na cultura, nas aprendizagens e nos resultados escolares (Nóvoa, 2007).

As interações sociais estabelecidas entre os diversos agentes educativos são um dos aspectos essenciais para que a Escola possa cumprir a missão que acima referimos e, ainda, para que os alunos consigam ter acesso ao sucesso escolar e à equidade de oportunidades educativas (Abreu & Elbers, 2005; César & Ainscow, 2006; César & Kumpulainen, 2009; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & Burge, 2004). As interações sociais desempenham um papel fundamental nos desempenhos escolares dos alunos. Por exemplo, para jovens oriundos de outros países são essenciais para a inclusão dos mesmos na escola e na sociedade, como referem Abreu & Hale (2009), César (2009), Chronaki (2009) ou Perret-Clermont (2009). Estas autoras atribuem uma especial importância ao processo de mediação cultural e social. Assim, as

interacções entre pessoas, bem como entre estas e os diversos artefactos culturais, desempenham um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos. Para além disso, como afirmam Abreu & Hale (2009), nas experiências de aprendizagem em micro-contextos, como a sala de aula, as interacções sociais entre pares e com os professores são afectadas pelos macro-contextos, sistema escolar, cultura familiar, sociedade, entre outros.

As interacções sociais, nomeadamente as interacções dentro da sala de aula, passaram a desempenhar um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, desde que Vygotsky (1932/1978) referiu que os desempenhos dos alunos não são independentes dos contextos e das situações em que ocorrem. Deste modo, podemos afirmar que os estudantes provenientes de minorias culturais, ou pertencentes a meios socioeconómicos muito desfavorecidos ou, ainda, estudantes com experiências de insucesso acumuladas, não têm voz, em aula ou na própria escola (César, 2009).

Os processos de ensino e de aprendizagem são complexos. A apropriação de conhecimentos e a mobilização/desenvolvimento de competências não é possível sem considerarmos a dimensão social, sem considerarmos as interacções estabelecidas entre o aluno, sujeito que aprende, com outros alunos, com os professores, com o contexto em que aprende, com as tarefas que lhe são propostas, e com o próprio saber (César, 2000; Carvalho & César, 2000). Investigações realizadas mostram-nos que as interacções entre pares, implementadas em aula, permitiram aos alunos aprender de forma eficiente, além de lhes permitir descobrir capacidades a que não tinham acesso, ou conhecer melhor os pares (César, 2003, 2009; Teles, 2005). Cabe, portanto, à Escola organizar-se de forma a que, as aulas das diferentes disciplinas não se limitem à transmissão de conhecimentos, mas se preocupem também com o modo como esse conhecimento é construído, com os contratos didácticos estabelecidos (César, 2009), com as interacções desenvolvidas entre professor/aluno, e entre pares. Assim, as interacções sociais estabelecidas são essenciais para a formação dos jovens, proporcionado que saibam interagir com seus pares, que sejam capazes de seleccionar a informação relevante, que saibam viver na sociedade actual, plena de exigências ao nível dos conhecimentos e das interacções sociais, que saibam actuar como cidadãos de pleno direito (César & Oliveira, 2005; Perret-Clermont et al., 2004).

Para Abrantes, Serrazina e Oliveira, (1999), “ (...) a aprendizagem é um processo de construção de significados por parte dos alunos (...)”, (p. 29). Deste modo, podemos considerar que o processo de aprendizagem interactiva com o processo de construção das identidades. Segundo Abreu e Hale (2009), a aprendizagem é um edifício de competências e conhecimentos e é essencial para a construção das identidades. As mesmas autoras apontam as comunidades de prática como essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento sócio-cultural, pois conferem uma versatilidade às organizações que as torna fontes de conhecimento dinâmico. César (2009) considera a aprendizagem como uma actividade situada, onde a escola é concebida como um local de partilha de espaços e tempos. Também Lave e Wenger (1991) realçaram que a aprendizagem é situada e influenciada pela cultura. Para estes autores, as pessoas são o mais importante nas organizações, nomeadamente nas escolas. Referem, ainda, a importância das comunidades de prática para a aprendizagem. Mas também as consideram relevantes para criar cenários de educação inclusiva e para uma educação intercultural, que possa contribuir para a diminuição do insucesso escolar.

1.2.2. Qualidade e equidade

Tendo presente a missão da Escola, que já referimos, bem como os princípios da educação inclusiva, e considerando o insucesso escolar, de acordo com Martins e Parchão (2000), na versão menos quantificável, relacionada com o não atingir de metas individuais e sociais, por parte dos alunos, devemos orientar as preocupações para o domínio da qualidade da educação. Nas últimas décadas, as preocupações com a qualidade, nomeadamente com a qualidade na educação, têm vindo a aumentar. Barroso (2007) considera a qualidade em educação como um conceito ambíguo. Refere que a qualidade da educação “(...) é um processo de construção social e um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes, que obrigam a negociação e compromisso” (Barroso, 2007, Slide 9). Por sua vez, define-se equidade “(...) como a igualdade de oportunidades, não já só de acesso à educação, mas de sucesso educativo” (CNE, 2007, p. 46). A equidade em educação pressupõe que se tenha em consideração o ponto de partida do aluno, assim como as suas características, interesses e necessidades (César, 2009). Desse modo, o sistema educativo tem que diferenciar as respostas. É necessário não esquecer que, o que se pretende, é uma educação em que, no conceito de qualidade, esteja incluído o conceito de equidade.

Onde não esteja presente a ideia de que garantir o acesso à educação é sinónimo de sucesso na educação. Deste modo, o grande desafio para a democracia é o de garantir que as diversas escolas proporcionem uma educação de qualidade, de forma a que seja indiferente qual a escola frequentada (Valente, 2007, p. 2). Assim, a escola para todos deverá ser uma escola inclusiva, intercultural e de qualidade, para todos os que a frequentam.

1.3. CULTURA DE ESCOLA

Sendo a definição de cultura de escola, uma definição mais focalizada da definição de cultura, pensamos ser de todo o interesse, antes de mais, abordar o conceito de cultura. O conceito de cultura, ao longo dos tempos, tem tido inúmeras abordagens, sendo que todas elas assentam nos seguintes pressupostos: a cultura passou, de acordo com Nunes (2007), a ser concebida como apresentando uma dualidade inato/adquirido, fazer/pensar ou constrangimento/liberdade sem, contudo, ser oposta a determinações naturistas ou idealistas. A cultura apresenta um valor descritivo e não normativo ou hierárquica; a cultura é concebida, maioritariamente, como actividade predominantemente contextual e não universalista (Caria, 2008).

Associados a estes pressupostos encontram-se um conjunto de princípios: a cultura é vista, por um lado, como uma entidade colectiva, alicerçada numa construção social e histórica, onde é fundamental a relação com o outro; por outro lado, é considerada como prática social indissociável da dimensão simbólica do social; e, finalmente, a cultura é concebida como uma reflexividade, que se expressa através dos saberes práticos na interacção social. Estes pressupostos, associados aos princípios enunciados e às configurações estabelecidas entre os diferentes princípios, conduzem a diferentes epistemologias do objecto cultura (Caria, 2008).

Assim, pode-se falar em diferentes epistemologias da cultura: a epistemologia da cultura-informação, é a noção mais próxima do senso comum, onde a cultura é vista como um capital de recurso acumulável, ou como um património cultural, que é transmissível (Silva, 2006), sendo a cultura analisada a partir do conceito de representação social, como algo exterior à prática social. Epistemologia da cultura

praticista onde a cultura é considerada como uma prática social determinada por condições e posições sociais (Caria, 2008). A cultura é considerada como uma prática, resultado de um quotidiano, de um *habitus* (Bourdieu, 1989), e é considerada como uma representação social. Podemos, ainda, falar de outra epistemologia conhecida como a epistemologia da cultura-constrangimento onde a cultura é considerada como sendo um conjunto de crenças, valores e costumes que, ao serem interiorizados, configuram a conduta social dos indivíduos (Giddens, 1997), o que pressupõe a existência de uma entidade superior, de onde derivam práticas e identidades associadas (Caria, 2008). Finalmente, podemos falar da epistemologia da cultura-conjuntura. Nesta epistemologia, a prática social passa a depender da conjuntura, a estrutura social passa a ter presente uma configuração conjuntural, tendo em conta uma reflexividade interactiva. Assim, esta epistemologia propiciará o desenvolvimento de um espaço social, em que se questione a atitude perante o mundo.

Estudos realizados por Gomes (1993) evidenciaram que o trabalho desenvolvido na Escola se encontrava muito próximo da epistemologia da cultura-constrangimento, não considerando, contudo, a hierarquização das várias subculturas, pressupondo-se que todas têm o mesmo valor social. Estudos mais recentes (Canário, 2003; Lopes, 2001a, 2001b; Matos, 1999), procuraram atribuir mais importância à auto-reflexividade profissional, situando-se ao nível da intervenção e da reflexão crítica. Procuraram também desenvolver processos e dispositivos pedagógicos que permitissem a construção de uma identidade profissional.

Independentemente da epistemologia de cultura mais próxima da educação, podemos afirmar que, sendo a educação considerada um dos principais, senão o principal, veículo de socialização e de promoção do desenvolvimento, podemos falar de uma cultura que se cria e se preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos, em sociedade, ou seja, mais especificadamente, numa cultura de escola (Carvalho, 2006). Assim, assumindo a educação como um processo contínuo, que acompanha o desenvolvimento do indivíduo, que envolve a preservação e transmissão da herança cultural, compreende-se a importância do sistema educativo, nomeadamente da Escola, na sociabilização e na transmissão de valores da maior importância para as sociedades futuras (Souza, 2001). Tendo a educação, como finalidade, a promoção de mudanças nos indivíduos, susceptíveis de favorecerem o desenvolvimento do Homem e

da sociedade, o melhor lugar para as mudanças ocorrerem é a Escola, que se apresenta como uma instituição cultural que reflecte as ideologias do contexto histórico, social e cultural, e que ilustra os valores que a sociedade pretende transmitir (Carvalho, 2006).

Os aspectos políticos e socioeconómicos, cada vez mais, exercem influência na educação. Deste modo, podemos dizer que qualquer sistema educativo está associado a uma determinada cultura. Barroso (2004) identifica diversas perspectivas quanto à cultura escolar: a perspectiva funcionalista, onde a instituição educativa é vista como um simples transmissor de cultura, de normas, princípios e finalidades, produzidas pelo poder político; a perspectiva estruturalista, onde a cultura escolar é sobretudo produzida pela forma escolar da educação, ou seja, pelo plano de estudos, disciplinas, organização pedagógica, entre outros; a perspectiva interaccionista, onde a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, onde cada escola é um caso particular. Podemos, então, dizer que cada escola tem uma cultura própria, com práticas, valores e crenças que lhe são próprios, partilhados por todos aqueles que fazem parte do contexto escolar e que com ele interagem.

Todavia, esta cultura escolar não pode ser assumida por todos, uma vez que tende para a homogeneização, aplicada para o todo e não para a parte. A este propósito, Santos Guerra (2002) refere:

(...) os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da actividade; à transmissão cultural; à eficácia da obediência; e ao valor da autoridade.(p. 187).

As circunstâncias referidas por Santos Guerra (2002) são agravadas se considerarmos o afirmado por Barroso (2004), quando considera que o princípio da homogeneidade constitui umas das marcas mais relevantes da cultura escolar. As escolas estão estruturadas do mesmo modo. A organização pedagógica baseia-se na noção de “ensinar muitos como se fosse um só”. Deste modo, a cultura escolar, baseada na homogeneidade, conduziu a fenómenos de exclusão e de dificuldades de inserção, ignorando a heterogeneidade existente.

Modificações no sistema de ensino, designadamente a autonomia das escolas, a nível pedagógico, curricular e profissional, conduziram a uma concepção diferente da

Escola, considerando cada escola como uma unidade específica e única. Para Nóvoa (1995), as organizações escolares, mesmo que integradas em contextos culturais amplos, caracterizam-se por uma cultura interna que lhes é própria e que as diferencia umas das outras (Brunet, 1995). Muitos outros autores se referem à cultura de escola. Assim, Prosser (1999) define cultura de escola como “uma força invisível e inobservável existente na actividade escolar, tema unificador que fornece sentido, direcção e mobilização aos membros da escola” (p. 14). Schein (1985, citado por Prosser, 1999) fornece-nos um conjunto de interpretações para cultura de escola: regularidade de comportamentos observados, incluindo linguagem e rituais; normas desenvolvidas nos trabalhos de grupo; os sentimentos ou clima transmitidos na organização. Hamido (2005) considera que “as expressões cultura de escola, clima, *ethos*, atmosfera, personalidade são usadas para designar a identidade organizacional” (p. 117). Segundo esta autora, baseando-se em Prosser (1999), identificam-se quatro dimensões para a cultura: “(...) a *cultura global*, relativa à inserção ecológica da escola, que não opera separadamente do que existe à sua volta; a *cultura genérica*, reflectindo as semelhanças das escolas em termos de normas, estrutura global, valores e acção comum, usada para diferenciar níveis (básicos, secundários) ou naturezas (público, privado); a *cultura única*, forma própria de cada escola viver, diferenciada de todas as outras; a *cultura percebida*, reflectindo sinais exteriores dos seus valores, através das formas de divulgação, das percepções que dela apropriaram os elementos da comunidade” (p. 117, itálicos no original).

Podemos dizer que a cultura de escola ilumina a existência, em cada escola, de aspectos organizacionais e processos sociais específicos, que relativizam a cultura escolar (Barroso, 2004). Portanto, a escola, mais do que simplesmente acatar decisões exteriores, vindas do poder político, actua de forma activa na reinterpretação e operacionalização das orientações recebidas. Mais do que um simples transmissor da cultura exterior da sociedade em que se insere, é fundamental que a escola seja vista como um grupo social, com uma cultura própria. Contudo, não podemos esquecer que, apesar da cultura de escola continuar a ter uma tendência fortemente globalizante, devemos também ter em conta o contexto local de cada escola.

1.3.1. Organização escolar

A Escola desempenha um papel essencial na aplicabilidade, com sucesso, das novas reformas. Mas, para que tal ocorra, é necessário que os diferentes intervenientes no processo sejam ouvidos. Não se pode deixar de fora aqueles que irão operar as reformas propostas, correndo o risco de não serem implementada com sucesso. Perrenoud (2002) aponta como explicação para o fracasso das reformas a não participação dos agentes sociais responsáveis pela aplicação da reforma, na elaboração da mesma. Se a reforma é concebida à margem daqueles que a vão por em prática, é de esperar que os mesmos não se solidarizem com decisões que lhes são impostas. Assim, segundo este autor, enquanto os sistemas educativos não encontrarem formas de negociação com os agentes sociais envolvidos, que conjuguem coerência e debate, legitimidade formal e base sociológica, dificilmente se conseguirá implementar uma reforma com sucesso.

As questões relacionadas com a autonomia das escola, administração e gestão escolar, democratização do ensino, participação activa na comunidade educativa, ou envolvimento dos pais e encarregados de educação, são pontos essenciais dos modelos organizacionais em vigor. Assumem um papel preponderante quando se pretende eficácia nas reformas e, em última análise, quando se pretende alcançar sucesso educativo (Carvalho, 2006).

A modernização do sistema educativo deve ter em consideração a descentralização e a existência de um investimento, ao nível das escolas, como locais de formação, onde a inércia e a dimensão administrativa cedam lugar à mobilidade e á flexibilidade. Também Perrenoud, (2002) considera que, relativamente à concepção da mudança e das organizações, enquanto o que se entende por organização escolar oscilar entre o autoritarismo centralizador dos poderes organizativos e a vontade dos professores, de não prestarem contas do trabalho realizado, qualquer reforma que se proponha, por mais prometedora que se possa apresentar, estará condenada ao fracasso.

Ao referirmos organização escolar, pensamos numa concepção de organização escolar que permita a construção da escola para todos e o sucesso de cada aluno (Ainscow & César, 2006; Mittler, 2003). A Escola, enquanto instituição, deve desenvolver um projecto educativo onde se saliente a importância da heterogeneidade e da diversidade, considerando-a como uma mais valia, como um elemento enriquecedor,

e não como um elemento perturbador (César, 2003). Perante a diversidade de alunos matriculados na Escola, esta tem que estar preparada para os acolher (Badalo, 2006; César, 2009, in press; Oliveira, 2006) o que, muitas vezes, pode implicar uma nova concepção de si mesma, perspectivando-se como organização inovadora, onde se implementem processos de mudança, com o objectivo da melhoria progressiva dos serviços educativos, prestados a todos os estudantes (Benavente, 1999). O conhecimento da cultura de escola e a promoção de uma escola inclusiva, por parte da organização escolar, o desenvolvimento de uma educação intercultural, poderão ser os elementos potenciadores do sucesso escolar e do desenvolvimento das competências de cada aluno, facilitando, desta forma, o acesso a uma educação para todos (César, 2009).

Ainda no campo da organização escolar, Marchesi (2001) considera que a operacionalização das escolas inclusivas depende de uma liderança efectiva, uma vez que:

Existe uma ampla coincidência entre a valorização da liderança e a efectividade dos processos de transformação das escolas. Uma liderança que tem de ser assumida pelo director e sua equipa, mas deve também estar distribuída por todos os níveis da organização escolar. (...) O estilo do director caracteriza-se, numa perspectiva mais inovadora, em facilitar a participação em projectos comuns, em compreender a cultura da escola e em promover a inovação educacional. (pp. 103-104)

De acordo com César (2009), o aumento da natureza multicultural da sociedade, influencia o sistema educativo, a organização escolar, os currículos, a avaliação do sistema, além de outros tópicos. O conhecimento da população escolar, com a diversidade e pluralidade de culturas emergentes, deve contribuir para que a organização escolar, nomeadamente o projecto educativo da escola, tenha subjacente a equidade de oportunidades para todos os alunos. A supervisão inerente a este processo permitirá uma interacção entre os diferentes intervenientes, facilitando o acesso a aprendizagens com sentido, por parte dos alunos, podendo ser potenciadoras da promoção do sucesso escolar.

As novas necessidades emergentes da sociedade dita ocidental implicam, em primeiro lugar, relativamente à organização curricular, uma desconstrução da imagem habitual de Escola, onde o modelo de escola, direccionada para uma educação mais académica, para um grupo mais restrito e homogéneo, dará lugar a um modelo resultante da democratização do ensino, onde se preconiza uma igualdade de direitos e

equidade de oportunidades para todos os alunos. Por outro lado, é necessário ter em consideração a flexibilidade curricular, que corresponde a uma liberdade de gestão subjacente à diferenciação pedagógica, não devendo a flexibilidade curricular por em causa a diferenciação pedagógica. De forma a melhor configurar as necessidades anteriormente citadas, a organização da escola deve ser considerada na globalidade. Assim, falar em educação global equivale, em primeiro lugar, a reconhecer que o educando não é um objecto de ensino, não é uma “*vasilha previamente moldada para encher de conhecimentos ou competências*” (Valente, 2001, p. 2, itálico no original), mas sim uma pessoa a desenvolver globalmente, nas diferentes dimensões: cognitiva, afectiva, ética e política. Tendo sempre presente que se trata de uma pessoa localizada num determinado contexto familiar e social, o que influencia o entendimento das linguagens utilizadas e a relação estabelecida com os diferentes saberes disponibilizados pela Escola (Valente, 2001).

Tendo em consideração um dos princípios que atravessou todo o DNE (2007), “precisamos de um rumo com sustentação, assente numa orientação clara, que comprometa toda a sociedade” (p. 8), surgem na síntese alguns pontos relacionados com o tema em estudo: necessidade da escola se organizar de forma a melhorar a qualidade do ensino, reduzindo o insucesso escolar, sem comprometer a qualidade das aprendizagens; e que as escolas têm de ser instituições responsáveis, em que todos os intervenientes realizem as tarefas com dedicação.

Face a estas alterações que se têm feito sentir ao nível da Escola, na componente organizacional e curricular, surge a necessidade de as escolas serem avaliadas. As escolas necessitam de uma avaliação interna e externa, ao nível dos profissionais, dos processos de ensino e de aprendizagem e dos resultados que alcançam. Considerando a Escola como uma instituição que necessita de avaliação, e de forma a garantir que as escolas sejam avaliadas de forma justa, consideraram-se referenciais de avaliação da qualidade das escolas os seguintes princípios: equidade, eficácia, eficiência e coesão social (CNE, 2007).

A Escola da sociedade dita ocidental, segundo Barroso (2007), deverá desenvolver, novos modos de regulação. A estes modelos, que o autor chama pós-burocráticos, deve corresponder um reforço da autonomia das escolas, um equilíbrio

entre a centralização e a descentralização, vontade de diversificar a oferta escolar, promoção da “escolha” da escola e um aumento da avaliação externa. Ainda de acordo com este autor, deve-se reforçar a dimensão sócio-comunitária da escola pública. Para tal, devem ser considerados os seguintes pontos: 1 - Recriar a escola como um espaço público, mas onde o poder de decisão seja colectivo. Este objectivo deverá ter como base uma nova concepção de cidadania “que vise a unidade sem negar a diversidade” (CNIGE07, Slide 25); 2 - O Estado deve continuar a assegurar a manutenção das escolas, tal como diz Derouet (2003, citado por Barroso, 2007); 3 - A intervenção do Estado não deve perder nem legitimidade nem eficácia.

Como profissionais da educação, e não esquecendo o primado do “interesse superior do educando” (Monteiro, 2008, p. 12) devemos contribuir para a melhoria da educação, em Portugal. Com liberdade, com responsabilidade e trabalhando para um fim único, Escola, Família e Organizações, poderemos fazer com que a missão de Escola se cumpra e que o atraso em relação aos restantes países da Europa não seja irremediável (Valente, 2006).

A mesma autora defende que, a melhoria da educação implica, um esforço redobrado da parte de todos os envolvidos. Dos professores, de modo a saberem lidar com a grande diversidade presente nas aulas, saberem cooperar com o pais e com a comunidade envolvente. Dos pais e da comunidade, de modo a cooperarem com os professores na sua difícil missão. Além do referido, temos que considerar, ainda, a disponibilização dos recursos educativos necessários, por parte das autoridades competentes.

1.3.2. Supervisão

Os primeiros estudos sobre supervisão, realizados em Portugal, são da autoria de Alarcão e Tavares (1987). Esta autora entende a supervisão como “(...) o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Depreende-se, portanto, que o processo de supervisão é um processo contínuo, em que se pretende promover o desenvolvimento profissional do professor. Ainda para Alarcão (2000), assumindo a Escola como um colectivo pensante, a supervisão é considerada um fenómeno organizacional que:

(...) considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos, com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo (...). (p. 19, *itálico no original*)

A supervisão é, assim, um processo de interacção que põe em jogo uma relação entre pessoas, “(...) espaço de convivialidade humana e consequentemente de ética” (Sá-Chaves, 2002, p. 7), onde se atribui muita importância à comunicação, à aprendizagem e à construção em torno do saber profissional.

De acordo com Vieira (2008), a supervisão, considerada no campo da formação, já teve mais importância do que aquela que lhe é conferida actualmente, em parte resultado da desacreditação da formação de professores. Contudo, e de acordo com esta autora, nos dias de hoje, a supervisão ganha espaço no âmbito da avaliação de desempenho e na progressão profissional dos professores. Deste modo, estudos recentes, realizados por Vieira (2008), consideram o conceito de forma mais abrangente, não descurando os contextos de estágio em formação inicial, mas debruçando-se sobretudo “(...) na auto-regulação das práticas por qualquer professor, como dimensão estruturante da sua pedagogia” (p. 8). De acordo com esta perspectiva, a supervisão surge como parte integrante da pedagogia, não necessariamente apoiada por um orientador ou no supervisor no sentido tradicional do termo, mas por um supervisor que pode ser o director da escola, um colega ou os próprios alunos. De acordo com Vieira (2008), mais do que quem realiza a supervisão importa a sua direcção, que visão de educação supõe e procura manter.

Esta noção de supervisão baseia-se num revitalizar da palavra, em vez de a entender como uma palavra que pode assumir diversos sentidos, que pode estar associada a uma hierarquia de formação como prática de exercício de poder, pode ser entendida como uma superVisão, com V maiúsculo, onde a Visão prevalece nas práticas supervisivas (Vieira, 2008). O revitalizar do discurso sobre as práticas de formação, nomeadamente sobre a formação em supervisão, surge, então, da necessidade de “(...) construir em contra-corrente face à desvalorização crescente da educação” (Vieira, 2008, p. 6). Deste modo, procuram-se práticas alternativas, novos espaços que possam contribuir de forma activa para uma formação emancipatória e transformadora.

O papel da supervisão será o de apoiar os professores na construção da autonomia profissional, assim como na construção da identidade profissional. Para tal, as concepções e as práticas vão sofrendo alterações, assim como o eu e a relação com o(s) outro(s) ou, ainda, a reacção perante situações que colocam em causa os valores em que acreditamos. Como afirma Vieira (2008), “(...) viver a educação e conviver na educação, em vez de sobreviver à sua margem, ou à sua custa” (p. 14). Assim, com pequenas lutas, travadas por cada um de nós, mais do que uma grande mudança das práticas de formação, consegue-se revitalizar a profissão e construir, ou reconstruir, a identidade profissional.

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

“Qual é a diferença que faz a diferença?”
(Bernstein, 1986, p. 343, itálico no original)

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO

A multiculturalidade é um tema muito actual, na sociedade, em geral, e no contexto escolar, em particular, nomeadamente na Europa. As turmas, cada vez mais, são compostas por elementos de culturas diversas. Por isso, interessa levantar problemas, colocar questões, procurar caminhos, no sentido de uma melhor compreensão dos fenómenos educativos e de uma melhor e mais significativa apropriação de conhecimentos por todos (César, 2002). Da multiculturalidade, presença de culturas diferentes, precisamos de passar para a interculturalidade, onde a relação entre pessoas, alunos de diferentes culturas é fundamental e basilar porque, a partir daí, se fomentam o conhecimento e o enriquecimento mútuo.

Quando se pensa numa sociedade multicultural, o primeiro olhar assenta na compreensão de que os contributos das outras culturas são de extrema importância para a formação dos indivíduos. Gorgorió, Abreu e Favilli (2003) não vêem as diferenças culturais como "um problema a ser resolvido", nem como uma "diversidade a ser tratada", mas como uma potencialidade, para ajudar todos os estudantes a aprender com as experiências contrastantes e o conhecimento extra-escolar dos seus pares.

Segundo Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), “ (...) a complexidade das sociedades modernas, e o progresso tecnológico vieram, apesar da generalização do acesso dos jovens a uma educação cada vez mais prolongada, colocar novos problemas e novos desafios” (p. 3). Os mesmos autores afirmam que os baixos níveis de literacia da população portuguesa não são independentes das estruturas sociais do país. Os níveis de escolaridade são baixos, quando comparados com o resto da Europa. A composição socioprofissional da população encontra-se maioritariamente num patamar em que predominam os recursos económicos baixos e as baixas qualificações, onde o conjunto

de quadros e técnicos com habilitações superiores é muito pequeno, quando comparado com países mais avançados. Estudos realizados por alguns países, como os EUA e Canadá, têm encontrado níveis de literacia particularmente baixos entre as minorias étnicas e raciais. Benavente e seus colaboradores (1996) apontam como explicação:

(...) a condição de imigrantes em si própria, a que se junta, o mais das vezes, o desconhecimento da língua e da cultura das sociedades receptoras, se traduz, de forma especificamente visível, na dificuldade de os seus membros lidarem com as exigências que a inserção nessas sociedades coloca ao nível da leitura e da escrita. (p. 170)

A comunidade educativa tem um papel muito importante a desempenhar neste contexto multicultural, favorecendo a mobilização e desenvolvimento de competências, bem como o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Favilli, et al., 2004). Assim, conhecer a comunidade educativa, em particular a escola, nas diversas vertentes (cultural, social, académica e pessoal), configura os objectivos desta investigação. O conhecimento aprofundado da escola deve constituir o primeiro passo para a promoção de uma educação intercultural. A informação relativa aos alunos desta escola pode ser utilizada na organização e supervisão da mesma, valorizando a flexibilidade curricular, vital para a aprendizagem e sucesso académico pretendidos, pela escola e pelos órgãos superiores que a tutelam.

É frequente, nomeadamente nos *media*, associarem-se os alunos de algumas minorias culturais e étnicas a resultados escolares pouco satisfatórios o que, muitas vezes, é justificado pelos baixos níveis de literacia observados nas comunidades de imigrantes (Benavente et al., 1996). Na tentativa de promover uma educação intercultural, que permita a todo e qualquer aluno, incluindo a comunidade imigrante, o acesso ao sucesso escolar, surge a problemática geral deste estudo: Os desafios que a multiculturalidade coloca, actualmente a esta escola. Assumimos como objectivo principal deste estudo, na sua Fase 1, a caracterização da população escolar quanto à diversidade cultural, identificando elementos de homogeneidade ou heterogeneidade, no que diz respeito à sua inserção e sucesso escolar.

Do problema emergem cinco questões de investigação:

- 1- Como se caracterizam os alunos desta escola, nomeadamente quanto à sua nacionalidade e nível sócio-económico?
- 2 – Que outros elementos de caracterização permitem ter um retrato mais fino da população que a frequenta?
- 3 – Qual o grupo cultural, desta escola, mais afectado pelo insucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática?
- 4 – Como se caracterizam os diferentes grupos culturais, no que se refere ao sucesso escolar?
- 5 – Que elementos se evidenciam, nesses grupos culturais, quer em termos de semelhança quer em termos de contraste?

2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Merriam (1988) afirma que a definição do problema e das questões de investigação que dele emergem está intimamente ligada com as opções metodológicas, bem como com a evolução da investigação. A orientação do processo investigativo é configurada pelas opções realizadas. Nesse sentido, o processo deverá ser coerente.

2.2.1. Abordagem interpretativa

A abordagem escolhida foi a abordagem interpretativa, uma vez que se considera o fenómeno em estudo como complexo, multifacetado, dinâmico e socio-culturalmente configurado (Denzin & Lincoln, 2000). A abordagem interpretativa e qualitativa permite um estudo dos assuntos em detalhe e em profundidade (Patton, 1990). Tratando-se de um estudo cujo objecto é um fenómeno complexo, o interesse centra-se não apenas no “todo” mas também no particular. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), afirmam que “O termo qualitativo remete, aqui, quer o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados” (p. 10). Na opinião de van der Maren (1996), “ (...) as teorias interpretativas têm como objectivo a atribuição de significado, o desenvolvimento do sentido como resposta às perguntas essenciais” (p. 76). Pretende-se dar voz aos

participantes e captar as suas interpretações sobre as questões principais do estudo, ou relacionadas com o estudo.

É precisamente o assumirmos a importância das diversas interpretações, das diversas vozes (Bakhtin, 1929/1981), que nos leva a conceber este estudo em duas fases, embora só a primeira seja objecto de estudo na dissertação de mestrado. Assim, na Fase 1, vamos caracterizar os alunos desta escola, considerando esta parte do estudo como um retrato da escola e dos diversos participantes nesta comunidade educativa. A pertinência deste retrato deve-se a que um estudo deste tipo nunca foi efectuado e permite compreender características do fenómeno em estudo que podem, posteriormente, contribuir para tomadas de decisão (em supervisão, organização escolar, etc.) mais sustentadas em evidências empíricas. Porém, o carácter interpretativo do estudo apela à existência de uma Fase 2, posterior à dissertação de mestrado, em que se proceda a uma selecção de informadores privilegiados, que vamos ouvir mais em profundidade, recorrendo a instrumentos de recolha de dados que não são pertinentes quando se abrangem todos os alunos de uma escola, mas que são essenciais para atingir um grau mais aprofundado de compreensão do fenómeno em estudo.

Pelo que foi dito, este estudo está concebido atribuindo um papel essencial às interpretações dos diversos participantes e da investigadora. Deste modo, considera-se que o conhecimento se constrói a partir do confronto dessas mesmas interpretações, procurando desocultar o que as configura e como se explicam as particularidades de cada interpretação (Hamido, 2005).

2.2.2. Estudo de caso

Esta investigação assume o formato de um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2007), sendo o caso considerado a escola que seleccionámos para este estudo. Optámos por um estudo de caso intrínseco, uma vez que pretendemos conhecer esta escola em particular e porque, fazendo parte dos quadros da escola, existe um interesse intrínseco: “(...) precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar ao nosso trabalho estudo de caso intrínseco” (Stake, 1995/2007, p. 19).

Cohen e Manion (1994) assentam a investigação do estudo de caso, na observação das características de uma unidade individual – a criança, a facção, a escola

ou a comunidade. Estes autores referem, ainda, que o objectivo de cada observação é investigar profundamente e analisar intensivamente o fenómeno multivariado que constitui o ciclo de vida dessa unidade. Para Yin (2005), “(...) O estudo de caso permite a realização de uma investigação para preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (...)” (p. 20).

Este estudo de caso recorre a dois tipos de recolha de dados: (1) questionário, realizado aos alunos que frequentam a escola, para caracterização da mesma - Fase 1 (trabalho de que se ocupa a dissertação de mestrado); (2) Recolha de dados através de entrevista e TIPs (Tarefas de Inspiração Projectiva) para análise detalhada dos percursos escolares de alguns alunos seleccionados como informadores privilegiados – Fase 2 (a realizar posteriormente à dissertação de mestrado).

Salienta-se que a Fase 1 do trabalho permite uma caracterização da escola na sua globalidade, enquanto a Fase 2 permite-nos atingir uma dimensão mais aprofundada relativamente ao problema de estudo e de algumas questões de investigação específicas, definidas a partir do objectivo principal. Permite-nos a obtenção de elementos de caracterização correspondentes a um retrato mais fino da população, assim como a identificação de semelhanças e dos contrastes existentes nos diferentes grupos culturais. Para além disso, ao iluminarmos às interpretações dos participantes através de entrevistas, podemos ter relatos na 1ª pessoa e que podem ser explorados, durante a recolha de dados, em função dos elementos a que o entrevistado nos vai dando acesso, ou seja, optando por entrevistas semi-estruturadas ou abertas, a decidir em função da análise de dados da Fase 1 e do que for mais conveniente para o que pretendemos aprofundar com a Fase 2, podemos explorar aspectos que, ao longo da própria entrevista, se revelem como importantes, contribuindo para o enriquecimento das interpretações dos participantes e para a compreensão deste caso.

Pensamos ser conveniente frisar que a presente investigação é considerada um estudo de caso na medida em que recorre às duas fases, não se limitando à visão global dada pelo questionário utilizado Fase 1, mas contribuindo a Fase 2 para uma visão mais restrita e fina do caso.

2.2.3. A escola seleccionada

A população escolar, ao longo dos anos, tem-se tornado cada vez mais multicultural, evidência que também se tem feito sentir na escola em análise. A construção de um bairro social, perto da escola, com a conseqüente ocupação por famílias de diferentes etnias e de diferentes culturas veio incrementar fortemente o carácter multicultural desta escola. A escola localiza-se num bairro que se caracteriza por ser multicultural, existindo essencialmente quatro grupos culturais distintos: os alunos que pertencem à cultura predominante, portugueses e luso-descendentes; os alunos de origem africana ou descendentes de pessoas de cultura africana; os alunos de etnia cigana; e os alunos relacionados com a cultura indiana. Esta coexistência de diferentes culturas não foi estudada em profundidade, até hoje, nesta escola, mas configura a cultura de escola e deveria ser tida em conta na organização escolar e nos processos de supervisão, nomeadamente nos que podem contribuir para a construção do sucesso académico dos diferentes alunos. O nível sócio-económico da população é baixo. As comunidades, que não incluem portugueses e luso-descendentes, mais representadas na escola são a cabo-verdiana e a a indiana. Menos representada, mas tendo aumentado nos últimos anos, existe a comunidade cigana.

Trata-se de uma escola que, no ano lectivo de 2007/08, passou a ser sede de agrupamento, sendo uma escola secundária com 2º e 3º ciclos. Assim, as turmas vão do 5º ao 12º ano de escolaridade. Porém, por ser o ano de início de agrupamento, não existem turmas de 6º ano de escolaridade. Compreende uma população de 784 alunos, à data da matrícula, 98 professores e 30 auxiliares de acção educativa.

A escola foi construída em 1977, como resposta às necessidades crescentes sentidas na altura, fruto das alterações políticas e da crescente massificação do ensino. Foi construída de forma provisória, num terreno cedido pela CMA (Câmara Municipal de Almada), numa zona onde o crescimento demográfico estava em franca expansão, consequência da forte migração que se fez sentir do interior para o litoral, na procura de melhores condições de trabalho. Com o decorrer dos anos, o contexto social das famílias alterou-se, foram construídos na zona diferentes bairros sociais para realojamento de famílias oriundas de diferentes locais, o que se traduziu num aumento significativo da diversidade cultural que se faz sentir, actualmente, nesta escola. A

escola deixará o seu carácter provisório, uma vez que foi abrangida pelo plano de requalificação do Ministério de Educação, a ter lugar no ano lectivo 2009/10.

Esta escola é constituída, por quatro pavilhões localizados em torno de um pátio central, estrutura quadrangular, um pavilhão gimnodesportivo e por campos de jogos, conforme se pode ver no Anexo 1, na figura retirada do calendário escolar distribuído aos alunos, no início do ano lectivo.

2.2.4. Participantes do estudo

Na Fase 1 do trabalho, ao aplicar-se o questionário a todos os alunos que frequentam a escola, sem ser feita qualquer selecção, não podemos considerar participantes no estudo, mas sim uma população. Hill e Hill (2005) definem população como sendo o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões. Sublinham que “casos” de investigação são as entidades a partir das quais são obtidos dados.

A população estudada corresponde ao número total de alunos matriculados na escola, no início do ano lectivo 2007/08 (N = 676 alunos). A distribuição das turmas pelos anos de escolaridade é a seguinte: seis turmas de 5º ano; quatro turmas de 7º ano; seis turmas de 8º ano (duas turmas de cursos de educação formação); seis turmas de 9º ano (duas turmas de CEF); quatro turmas de 10º ano; três turmas de 11º ano e cinco turmas de 12º ano. Os alunos do ensino secundário encontram-se distribuídos por três cursos científico-humanístico: ciências e tecnologias (10º A, 10º B, 11º A 1, 11º A 2, 11º B, 12º A, 12º B); ciências socioeconómicas (10º C, 12º C, 12º D); línguas e humanidades (10º D, 11º B), um curso de ciências sociais e humanas (12º D) e por um curso tecnológico de administração (11º C, 12º E). Chama-se a atenção para a não existência de turmas de 6º ano na escola, em estudo, no ano lectivo em que se realizou a recolha de dados.

2.2.5. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados escolhidos são utilizados com o objectivo de obter informação que nos possa dar resposta ao problema (objectivo geral) da investigação em curso (Merriam, 1988; Stake, 1995/2007) pelo que em relação à Fase 1, escolhemos como principal instrumento de recolha de dados o questionário.

Merriam (1988) refere que, embora muitos instrumentos de recolha de dados sejam desenvolvidos pela investigadora, muitos mais existem que são produzidos independentemente da investigação. A mesma autora defende a necessidade de autenticar o instrumento. Nesse sentido, e atendendo a que o questionário utilizado na recolha de dados não ter sido construído pela investigadora, procurámos saber a sua génese.

2.2.5.1. Questionário

Fink (1995) apresenta o questionário como o instrumento de “(...) recolha de informação para descrever, comparar, ou explicitar conhecimentos, atitudes e práticas ou comportamentos” (p. 1). Permite-nos, portanto, obter informações relativas às características dos alunos. Nesse sentido, de acordo com o Despacho número 15847/2007 (ME, 2007), a aplicação de questionários nas Escola carece de autorização do Ministério da Educação e antevendo a burocratização de todo o processo e atendendo à limitação temporal, inerente à realização duma dissertação de mestrado, decidimos utilizar os dados do questionário aplicado na escola pelos directores de turma, que já tinha sido respondido, no início do ano lectivo, segundo prática habitual nesta escola.

O questionário em análise foi aplicado pelos directores de turma da escola no início do ano lectivo 2007/08, na aula de formação cívica, no caso dos alunos do ensino básico, e na aula leccionada pelo director de turma, no caso dos alunos do ensino secundário. Este questionário está dividido em 4 temas: Caracterização do aluno quanto ao género, país de origem, país de origem dos pais, anos de retenção e respectivas causas, avaliação nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática por serem disciplinas que de algum modo caracterizam as diferentes áreas curriculares e, finalmente, quanto às expectativas que os alunos apresentam face aos estudos e face à profissão; caracterização do agregado familiar concretamente quanto às habilitações literárias dos pais, quanto à profissão dos mesmos, quanto ao número de irmãos e quanto a outros elementos que eventualmente possam fazer parte do referido agregado familiar; vida pessoal do aluno se partilha o quarto e se utiliza a internet para estudar ou para entretenimento e vida escolar do aluno onde costuma estudar, onde faz os TPC, como caracteriza a escola quanto a ser um local de aprendizagem convívio ou outros, como caracteriza o ambiente da escola numa escala que vai de muito satisfatório a

insatisfatório, quais as actividades que gostaria de realizar e, finalmente, quais as características que aprecia num professor (ensino, ordem, brincadeira e justiça) (ver Anexo 2).

2.2.5.2. Recolha documental

A recolha documental, segundo Merrian (1988), inclui os documentos, geralmente, produzidos para outro efeito que não a investigação em estudo, recorrendo-se a eles como um complemento. No sentido de completar a informação recolhida através do questionário, recorreremos à recolha de informação constante de outros documentos, como o registo biográfico e o *dossier* individual dos alunos. Com o propósito de recolher as avaliações dos alunos nos diferentes períodos recorreremos às pautas de avaliação, documentos “ (...) produzidos pelo sistema escolar para consumo público” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181).

2.2.6. Procedimentos

2.2.6.1. Recolha de dados

Após o pedido de autorização para a realização da investigação ter sido entregue à presidente da comissão executiva instaladora, e no seguimento do seu deferimento, os directores de turma foram informados de que os questionários seriam utilizados para investigação. O questionário em análise permite a obtenção de dois tipos de dados: dados susceptíveis de ser tratados quantitativamente e dados passíveis de ser tratados qualitativamente.

Para melhor organização da informação recolhida após aplicação dos questionários, foram construídas, por turma, duas Tabelas em Excel 2007, uma referente à caracterização dos alunos e do agregado familiar; outra referente à caracterização da vida escolar e vida pessoal do aluno, de acordo com as duas partes que constituem os questionários. Salienta-se que a maioria dos questionários foram preenchidos no início do ano lectivo pelo que, neste estudo, não entramos em linha de conta com os alunos excluídos por faltas, nem com os alunos que tenham eventualmente anulado a matrícula.

As avaliações dos alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, constam nas Tabelas Excel que foram construídas e foram recolhidas das pautas de avaliação dos diferentes períodos, no ano lectivo de 2007/08.

Quadro 1 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados:

Designação	Código	Especificação
Questionário	Q	Questionário de caracterização do aluno
Documentos	D	DP1- Pautas do 1º período DP2- pautas do 2º período DP3- pautas do 2º período

2.2.6.2. Tratamento e análise de dados

Segundo Stake (1995/2007), “ (...) não existe um momento particular para início da análise de dados” (p. 87). Merriam (1988) afirma que a análise e a recolha de dados devem ser actividades simultâneas. Yin (2005), por sua vez, afirma que “ A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em Tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo” (p. 137).

A codificação numérica, segundo van der Maren (1996), consiste em substituir por uma cifra cada categoria de um tipo de resposta (questionário), o que não é suficiente para transformar os dados obtidos em dados numéricos. Considerar que a codificação numérica produz dados quantitativos sobre os quais se possam efectuar operações aritméticas não é mais do que um artifício que implica uma convenção temporária: “(...) estas transformações numéricas permitem efectuar operações de classificação, de comparação, de condensação, de análise impossível de realizar de outra forma” (van der Maren, 1996, p. 87).

O tratamento de dados foi efectuado de uma forma quantitativa, recorrendo ao tratamento estatístico dos mesmos, através da folha de cálculo Excel. Yin (2005) refere-se aos estudos de caso “ quantitativos” dizendo que são possíveis sempre quando exista uma unidade de análise incorporada num estudo de caso. Tendo em mente o problema da investigação, pensámos tratar-se de uma unidade de análise susceptível de ser analisada de forma quantitativa, podendo os dados recolhidos ser tratados estatisticamente, recorrendo à estatística descritiva (tabelas, gráficos), bem como a testes como o χ^2 , o Kruskal-Wallis ou as correlações de Pearson, para cruzamento de

variáveis. Ao cruzar as diferentes variáveis pretendemos analisar o grau de relação entre duas variáveis e, a partir daí, fazer interpretações, que permitem conhecer a escola em estudo.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

“O que sabemos é uma gota,
o que ignoramos é um oceano”
(Newton, 1687)

3.1. DADOS DEMOGRÁFICOS

3.1.1 Caracterização dos alunos

3.1.1.1. Quanto à idade

A análise da Tabela 1 permite-nos observar a média de idades, o respectivo desvio padrão e ainda os limites, ou seja, a idade mínima e a idade máxima, por ano de escolaridade.

Tabela 1- Caracterização quanto à idade

Ano de escolaridade	Média	Desvio Padrão	Limites
5º Ano	10,261	1,141	[9; 13]
7º Ano	13,083	1,463	[11; 17]
8º Ano	13,861	1,396	[12; 17]
9º Ano	15,296	1,524	[13; 19]
10º Ano	15,891	1,211	[14; 20]
11º Ano	16,836	1,113	[16; 20]
12º Ano	17,825	0,853	[16; 20]

A média das idades dos alunos do 7º ano é elevada, quando comparada com a média das idades dos alunos do 8º ano. O mesmo se passa com a média das idades dos alunos dos 9º e 10º anos. No que se refere ao desvio-padrão, os valores mais elevados registam-se para o 3º ciclo do ensino básico. Por oposição, o valor mais baixo regista-se no 12º ano. Quando se procede à análise dos limites das idades, ou seja, do intervalo em que variam as idades, por ano de escolaridade, observa-se que a amplitude de idades, no ensino básico, é muito elevada, o que conduz aos elevados valores para o desvio-padrão, referidos anteriormente. Os valores mais elevados observam-se para os 7º e 9º anos, existindo sete níveis etários para cada um destes anos de escolaridade. Assim, no caso do 7º ano, a amplitude de idades varia entre os 11 e os 17 anos e, no 9º ano, entre os 13 e os 19 anos de idade. No ensino secundário a maior variação de idades existe no 10º ano, onde encontramos alunos desde os 14 aos 20 anos. O 11º e o 12º ano apresentam os mesmos limites para as idades, o que é coerente com o baixo desvio-padrão verificado nos alunos do 12º ano.

3.1.1.2. Quanto ao género, por ano de escolaridade

A caracterização quanto ao género, por ano de escolaridade, está ilustrada nos Gráficos 1 a 8. No gráfico 1 observa-se que existe quase uma participação equitativa entre os dois géneros, visto a escola incluir, no 5º ano de escolaridade, 48% de alunos de género masculino masculino e 52% de alunos de género feminino.

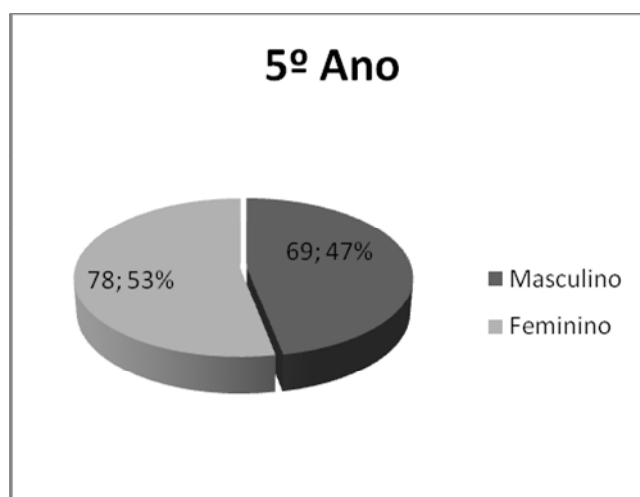


Gráfico 1- Caracterização quanto ao género para o 5º ano de escolaridade

O Gráfico 2 caracteriza, quanto ao género, o 7º ano de escolaridade. Constatase que a distribuição entre os dois géneros é muito equitativa: 51% de alunos pertencem ao género masculino enquanto 49% pertencem ao género feminino.

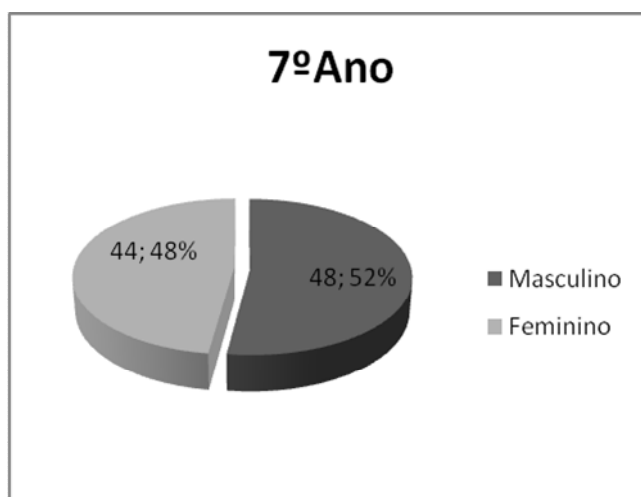


Gráfico 2- Caracterização quanto ao género para o 7º ano de escolaridade

O Gráfico 3, referente ao 8º ano de escolaridade, mostra a caracterização quanto ao género do referido ano. Permite-nos observar que a distribuição dos alunos é ligeiramente mais elevada no género masculino 57%, enquanto que o género feminino é representado com 43%.

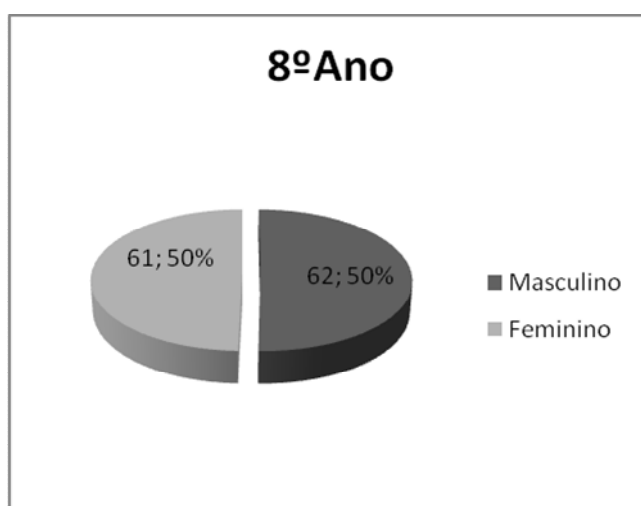


Gráfico 3- Caracterização quanto ao género para o 8º ano de escolaridade

O Gráfico 4 caracteriza, quanto ao género, o 9º ano de escolaridade. Novamente a distribuição entre os dois géneros é bastante equitativa, sendo o género masculino representado por 55% e o género feminino por 45%.

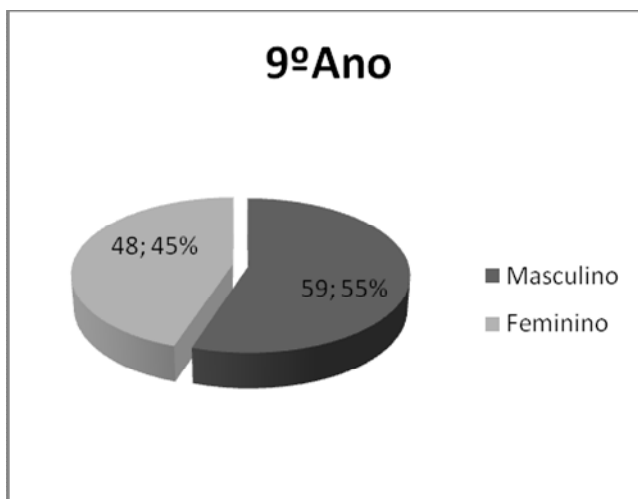


Gráfico 4- Caracterização quanto ao género para o 9º ano de escolaridade

No Gráfico 5, no 10º ano de escolaridade, observa-se que existe uma ligeira predominância do género feminino, representado por 59%, face ao género masculino, representado por 41%.

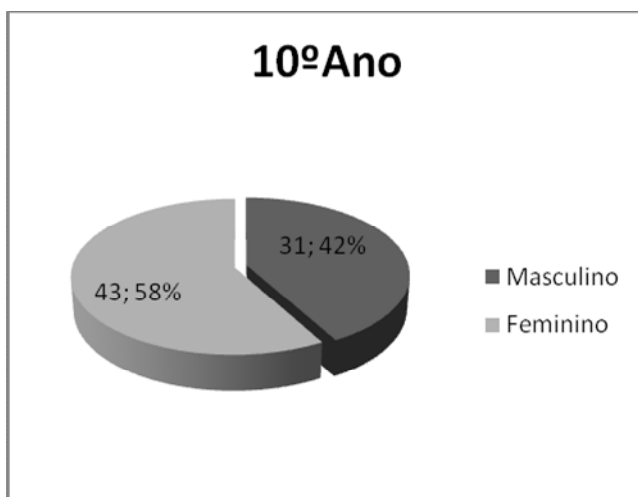


Gráfico 5- Caracterização quanto ao género para o 10º ano de escolaridade

O Gráfico 6 representa a caracterização por género referente ao 11º ano de escolaridade. Tal como no gráfico relativo ao 10º ano de escolaridade, observa-se uma ligeira predominância do género feminino (59%) face aos 41 % do género masculino.

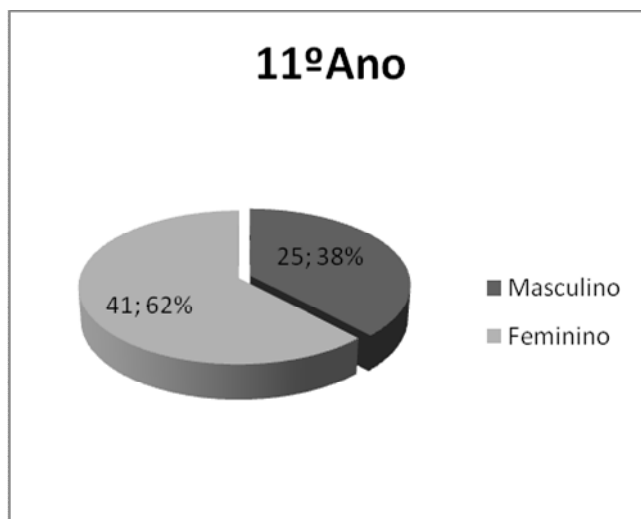


Gráfico 6- Caracterização quanto ao género para o 11º ano de escolaridade

A caracterização quanto ao género por ano de escolaridade referente ao 12º ano ilustra-se no Gráfico 7. Apesar da distribuição dos dois géneros se poder considerar praticamente equitativa, o género masculino surge representado por 55% e o género feminino por 45%.

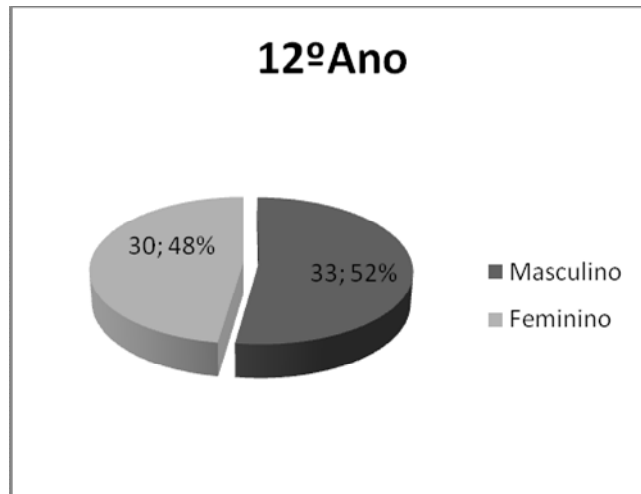


Gráfico 7- Caracterização quanto ao género para o 12º ano de escolaridade

Em síntese, podemos afirmar que a bipartição entre os géneros é quase perfeita até ao 7º ano de escolaridade. Nos 8º, 9º e 12º anos de escolaridade, a percentagem de elementos do género masculino é levemente superior, enquanto no 10º e 11º ano existe uma leve predominância do género feminino.

A população escolar, referente ao número total de alunos que frequentam actualmente a escola, encontra-se caracterizada quanto ao género no Gráfico 8. O género masculino encontra-se representado por 49% e o género feminino por 51%. Estes valores evidenciam tratar-se de uma escola em que a bipartição, quanto ao género, é praticamente perfeita, ou seja, os dois géneros encontram-se distribuídos de forma equitativa.

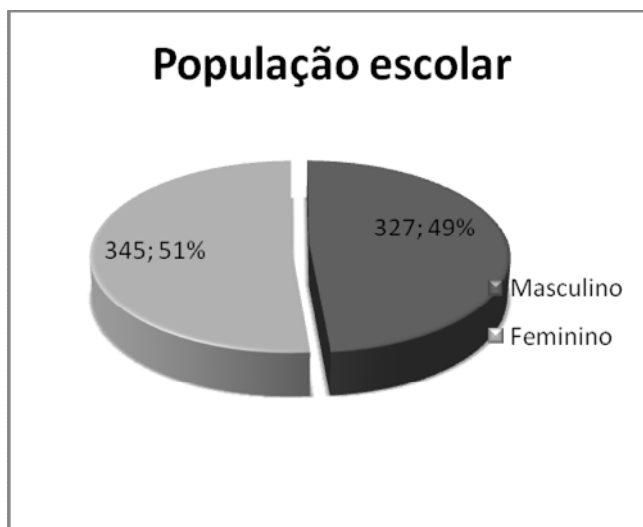


Gráfico 8 – Caracterização da população escolar quanto ao género

3.1.1.3. Quanto ao país de origem, por ano de escolaridade

Antes de iniciarmos a caracterização do país de origem da população estudada, assim como dos seus progenitores, pensamos ser conveniente, no sentido de facilitar a construção dos gráficos, referimos o país de São Tomé e Príncipe apenas por S.Tomé, assim como, a Guiné-Bissau apenas por Guiné.

O Gráfico 9 representa a distribuição dos alunos pertencentes ao 5º ano de escolaridade. A grande maioria dos alunos apresenta como país de origem Portugal (88%), com uma representatividade de 3% encontramos Cabo Verde, Brasil e Angola. Com valores residuais, correspondentes apenas a um aluno por país, encontramos a Guiné, Angola e França.

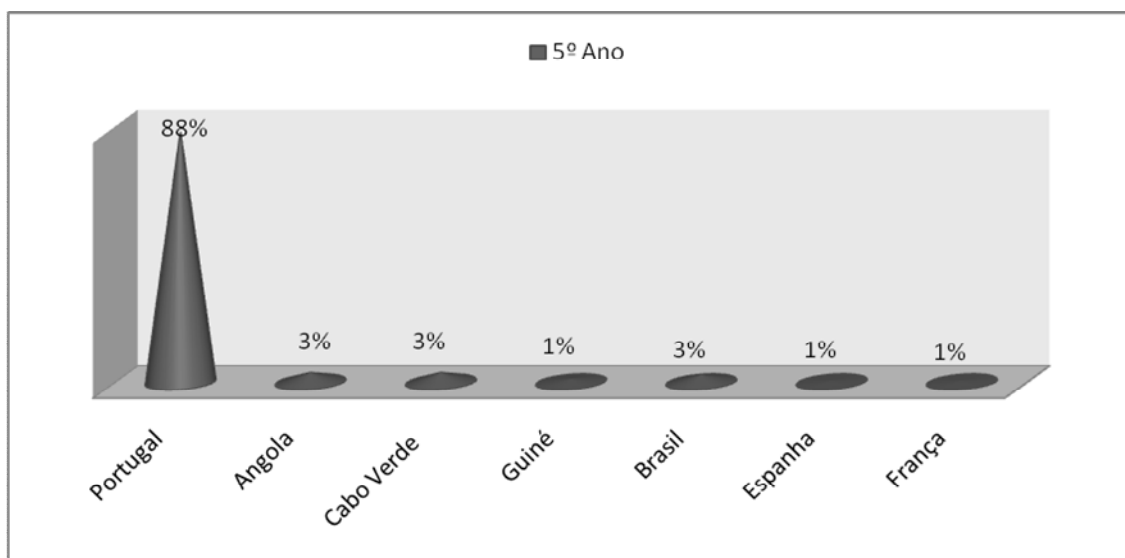


Gráfico 9- Caracterização quanto ao país de origem para o 5º ano de escolaridade

A caracterização quanto ao país de origem dos alunos de 7º ano de escolaridade encontra-se representada no Gráfico 10. A percentagem de alunos que apresenta como país de origem Portugal continua a ser a mais elevada: 70%. Contudo, países como Cabo Verde, Angola e Brasil apresentam valores de 9%, 8% e 4%, respectivamente. Menos representados surgem países como S. Tomé e a Guiné, com 2%. Com apenas 1%, correspondente a um aluno, temos a Bielorrússia, Argentina, Inglaterra e Bélgica.

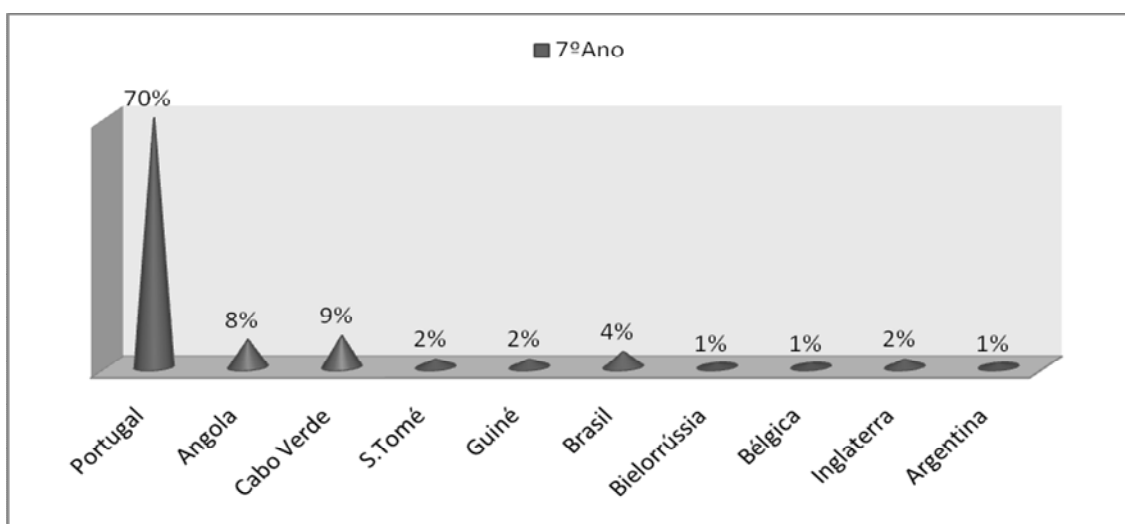


Gráfico 10- Caracterização quanto ao país de origem para o 7º ano de escolaridade

O Gráfico 11 caracteriza, quanto ao país de origem, o 8º ano de escolaridade. Podemos constatar que, 75% dos alunos deste ano de escolaridade, apresentam como

país de origem Portugal, seguindo-se Angola e Cabo Verde, com 8% e 7%, respectivamente. Menos representados surgem S. Tomé e Brasil, com 4% cada um, e, menos ainda, Moçambique, França e Austrália, com apenas 1%.

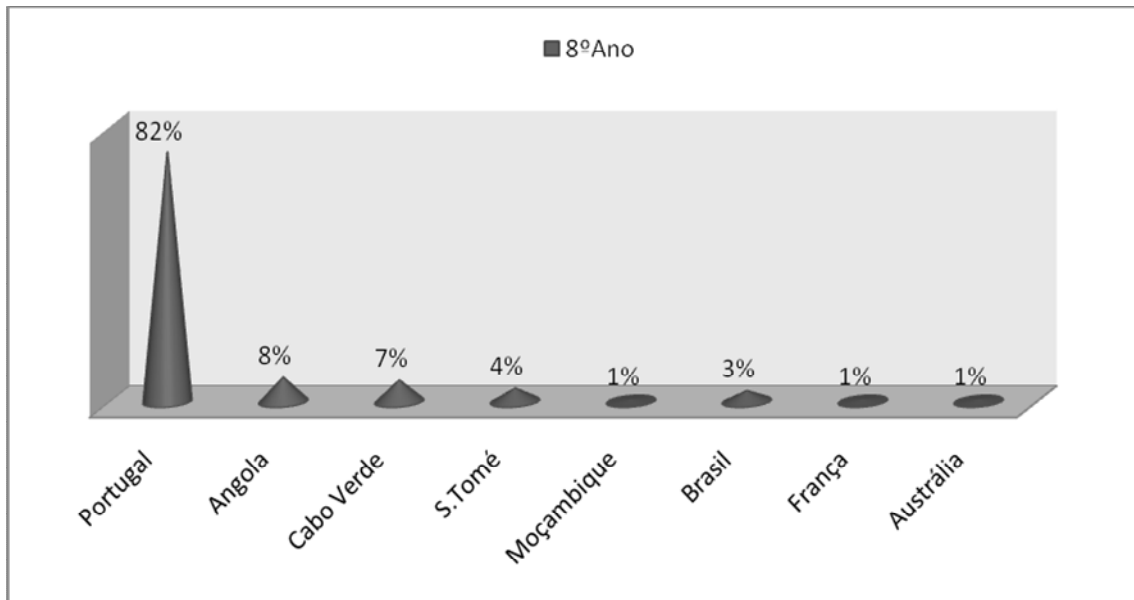


Gráfico 11- Caracterização quanto ao país de origem para o 8º ano de escolaridade

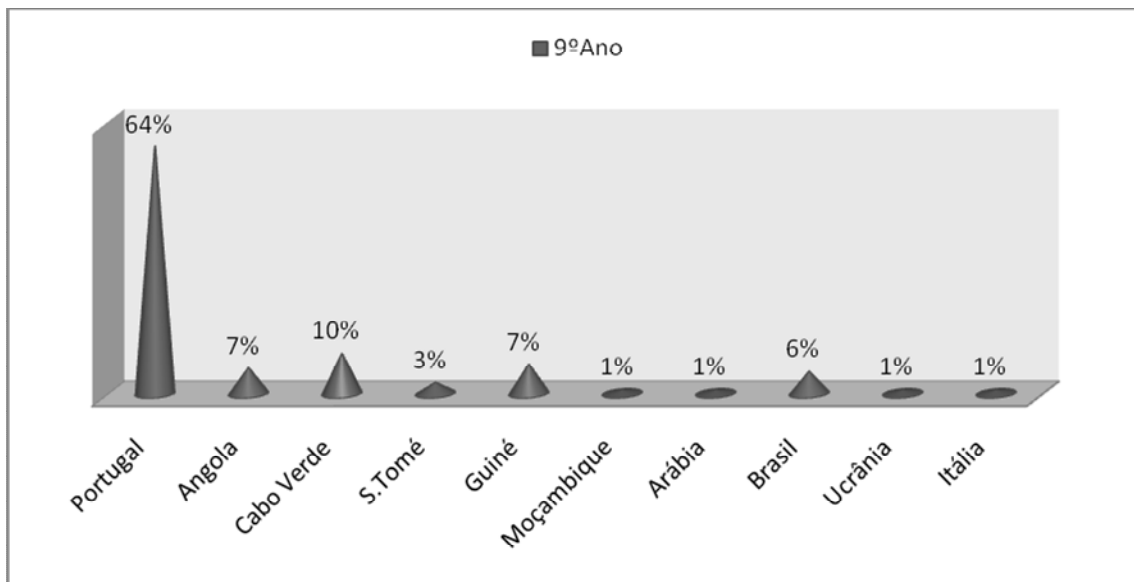


Gráfico 12- Caracterização quanto ao país de origem para o 9º ano de escolaridade

O Gráfico 12 ilustra a caracterização quanto ao país de origem do 9º ano de escolaridade. Os alunos com nacionalidade portuguesa correspondem a 64%. Pensamos ser conveniente salientar que este valor foi obtido a partir das caracterizações das

diferentes turmas, e que existem turmas de 9º ano em que o número de alunos portugueses é inferior ao número de alunos de outros países. Cabo Verde representa 11% dos alunos inscritos neste ano de escolaridade, seguindo-se a Guiné, com 8%, Angola, com 6%, Brasil, com 5% e, menos representados, S. Tomé, com 3% e Arábia, Ucrânia e Itália, com 1% para cada um destes países.

No Gráfico 13 encontra-se representado o país de origem dos alunos matriculados no 10º ano de escolaridade. A seguir a Portugal, que representa o país de origem para 76% dos alunos, encontramos Angola, Cabo Verde, S. Tomé e Brasil, respectivamente com 8%, 5%, 4% e 3%. Com 1% de alunos para cada país encontramos a Federação Russa, Macau e Paquistão.

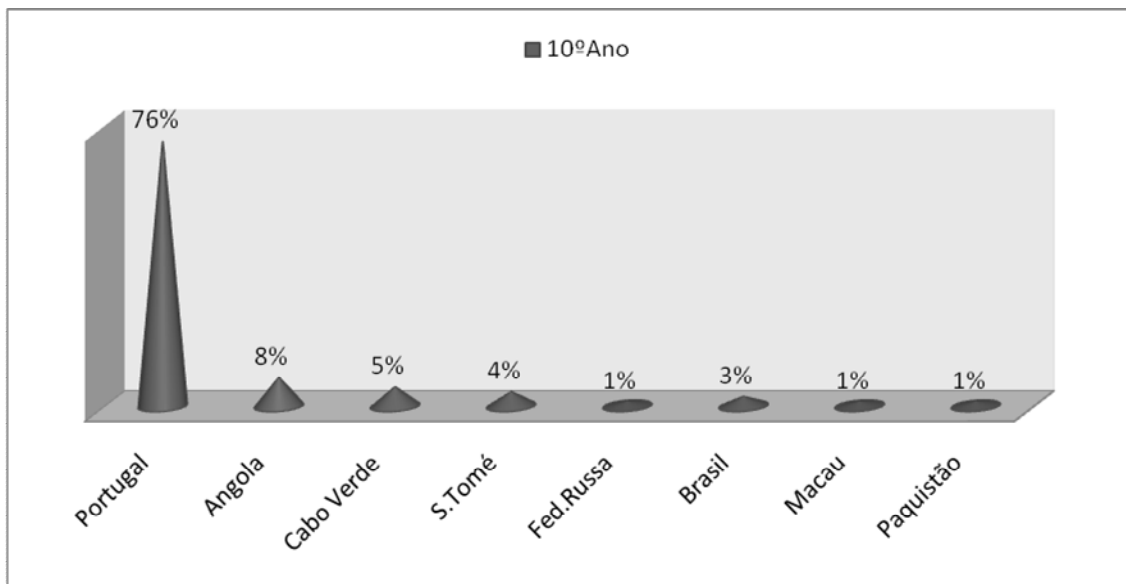


Gráfico 13- Caracterização quanto ao país de origem para o 10º ano de escolaridade

Os dados relativos à caracterização dos alunos do 11º ano de escolaridade encontram-se ilustrados no Gráfico 14. Observa-se, tal como nos gráficos anteriores, que a maioria dos alunos tem como país de origem Portugal: 79,5%. Os alunos oriundos de Cabo Verde representam 10% do total, os alunos Guineenses correspondem a 2,7% e os alunos provenientes de S. Tomé, Brasil, Espanha, Inglaterra, Itália e Argentina correspondem, cada um, a 1,4%.

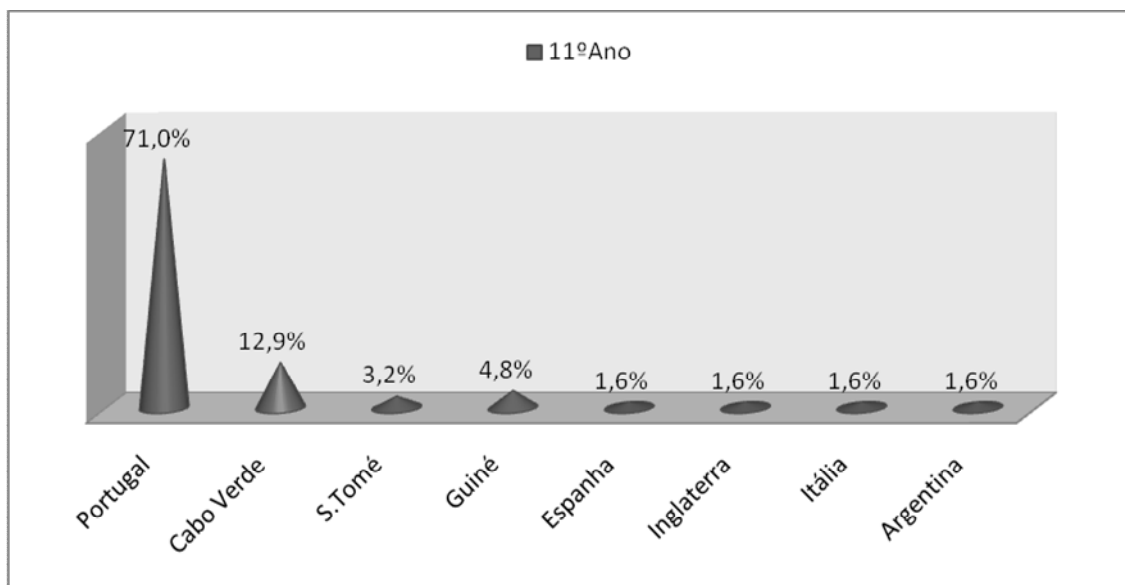


Gráfico 14 - Caracterização quanto ao país de origem para o 11º ano de escolaridade

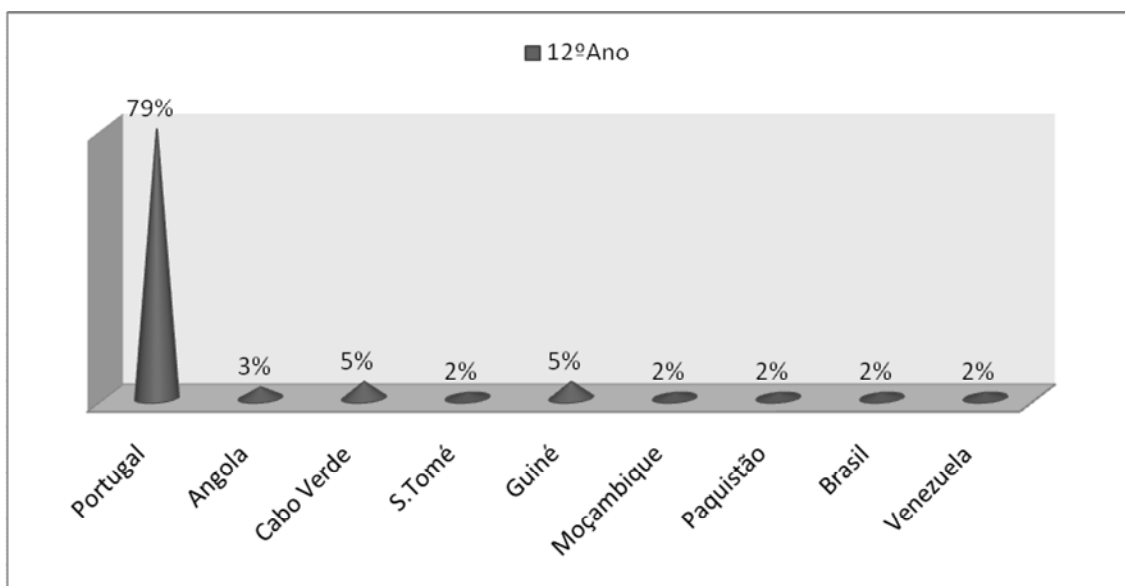


Gráfico 15- Caracterização quanto ao país de origem para o 12º ano de escolaridade

Ao nível do 12º ano de escolaridade a caracterização, quanto ao país e origem, encontra-se ilustrada no Gráfico 15. A diversidade de países presentes é menor do que nos anos de escolaridade anteriormente referidos. Portugal representa praticamente 92% do total, Cabo Verde representa 3,2 %, enquanto que os restantes países se ficam pelos 1,6% de representatividade (Angola, Brasil e Venezuela).

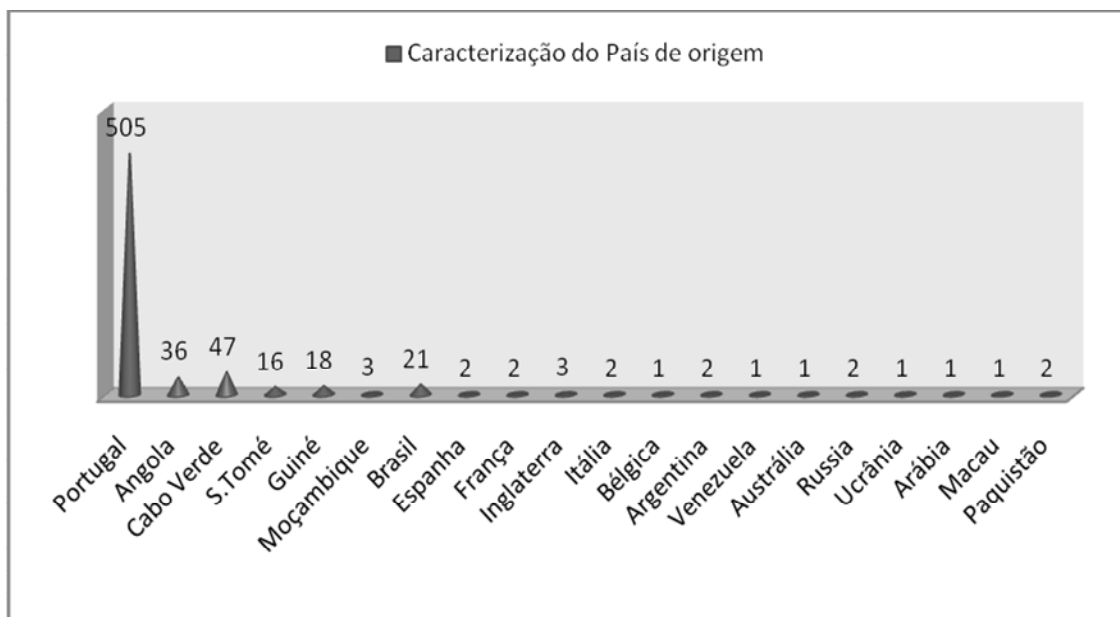


Gráfico 16- Caracterização quanto ao país de origem da população escolar

O Gráfico 16 refere-se à caracterização da população escolar (alunos matriculados no ano lectivo 2007/08), quanto país de origem. Pode-se observar, em primeiro lugar, que existe uma grande diversidade de países representados na escola: 20 países. Os alunos caracterizados como apresentando nacionalidade portuguesa representam 77,7 % da população total. Depois, surge Cabo Verde, com 6,8%; Angola, com 5,2%; Brasil com 3,2%; S.Tomé, com 2,1%; e Guiné, com 2%. Os restantes países referidos apresentam valores percentuais inferiores a 1%, cada um deles.

3.1.2. Caracterização do agregado familiar

3.1.2.1. Quanto à nacionalidade, por ano de escolaridade

3.1.2.1.1. Nacionalidade do pai

O Gráfico 17 representa a distribuição da nacionalidade do pai, dos alunos que frequentam o 5º ano de escolaridade. Observa-se que 71% apresenta como país de origem Portugal, seguindo-se Angola, com 9%, e Cabo Verde, com 7%, Moçambique e Brasil, com 3%. Os restantes países apresentam valores pouco representativos.

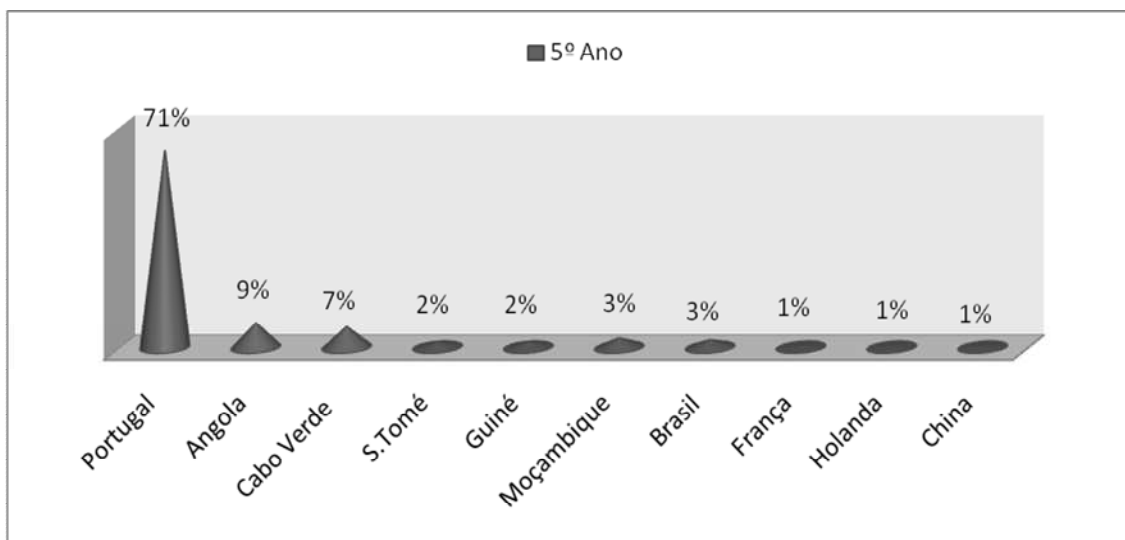


Gráfico 17- Caracterização quanto à nacionalidade do pai, para o 5º ano de escolaridade

A caracterização da nacionalidade do pai, para o 7º ano de escolaridade, encontra-se representada no Gráfico 18. Observa-se que a percentagem de pais, do género masculino, que apresenta como país de origem Portugal, é de 52%. Com valores bastante representativos encontramos os pais provenientes de Cabo Verde e Angola, 20% e 14%, respectivamente, seguidos pelos pais oriundos do Brasil, com 4%. Menos representados aparecem S.Tomé, Guiné e Moçambique, cada um deles, com 2% e com valores de 5% cada um temos Índia, Argentina e Bielorrússia.

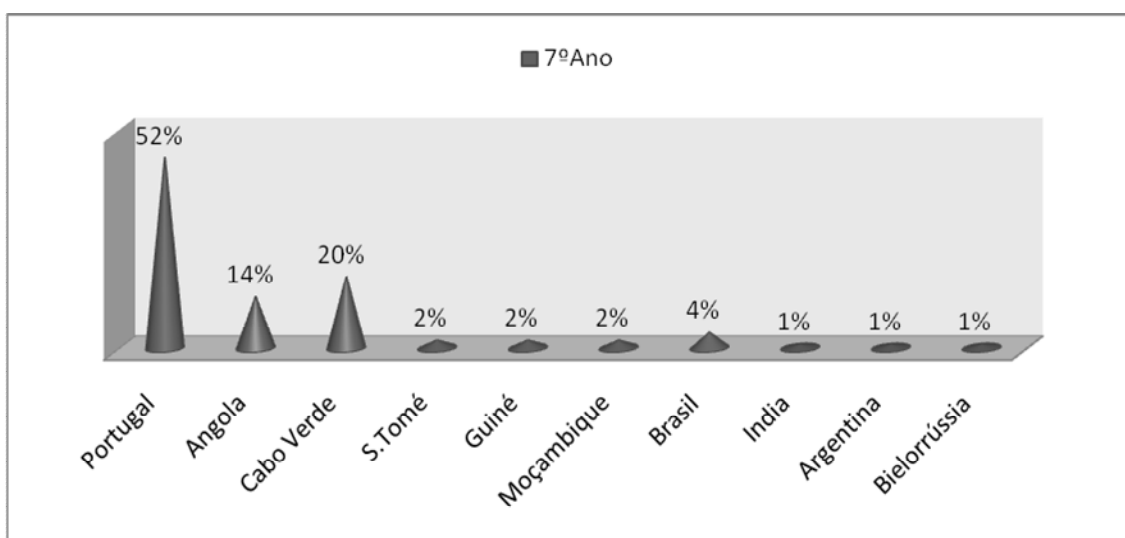


Gráfico 18- Caracterização quanto à nacionalidade do pai, para o 7º ano de escolaridade

O Gráfico 19 ilustra a distribuição, pelos diferentes países, dos pais dos alunos pertencentes ao 8º ano de escolaridade. Assim, quanto à nacionalidade, podemos observar que 48 % dos pais é natural de Portugal, enquanto que Cabo Verde e Angola apresentam os valores de 18% e 11%, respectivamente. Moçambique e S.Tomé seguem-se-lhe, com 8% e 7%, Brasil com 5% e África do Sul, Índia e Paquistão apenas com 1% cada um.

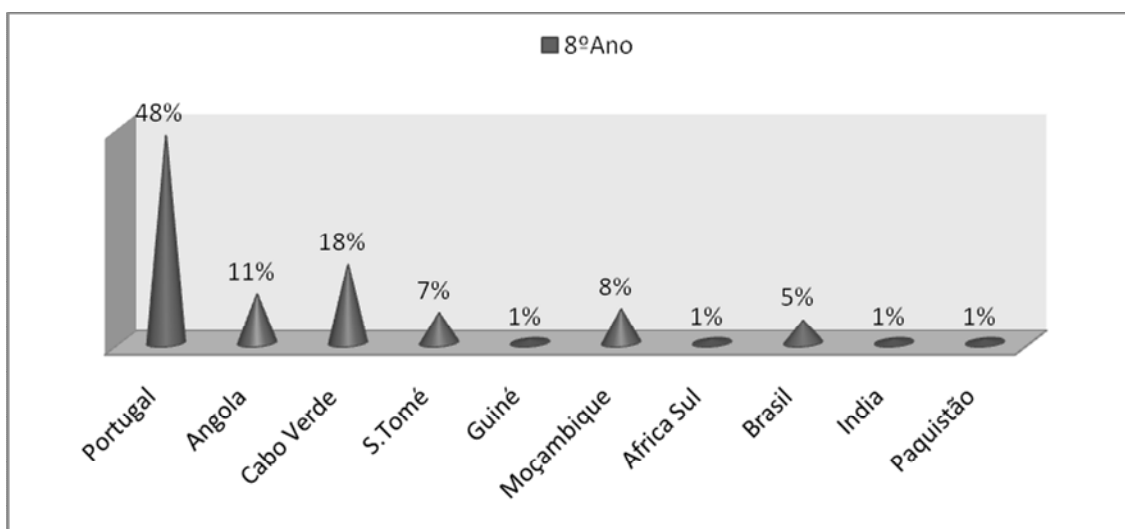


Gráfico 19- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 8º ano de escolaridade

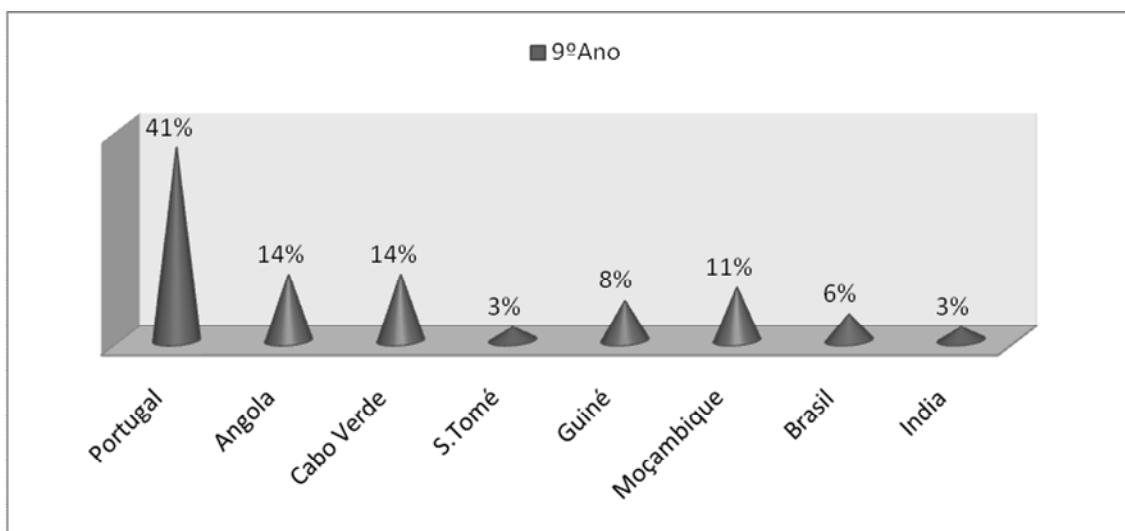


Gráfico 20- Caracterização quanto à nacionalidade do pai para o 9º ano de escolaridade

O Gráfico 20 caracteriza o país de origem dos pais dos alunos do 9º ano de escolaridade. Apenas 41 % dos progenitores apresenta nacionalidade portuguesa. Com

valores mais elevados podemos considerar os pais provenientes de Angola e Cabo Verde ambos com 14%, seguidos de Moçambique com 11%. Segues-se a Guiné e o Brasil, respectivamente com 8% e 6%. Finalmente S. Tomé e Índia apresentam valores de 3% cada um.

Relativamente à caracterização dos pais dos alunos do 10º ano de escolaridade, encontra-se representada no Gráfico 21, onde podemos observar que 58% dos naturais de Portugal, seguindo-se-lhe com alguma representatividade Cabo Verde, com 9%, e Moçambique com 7%. Menos representados temos S. Tomé e Paquistão, com 4% cada um, Brasil, com 3%, e Rússia, com 1%.

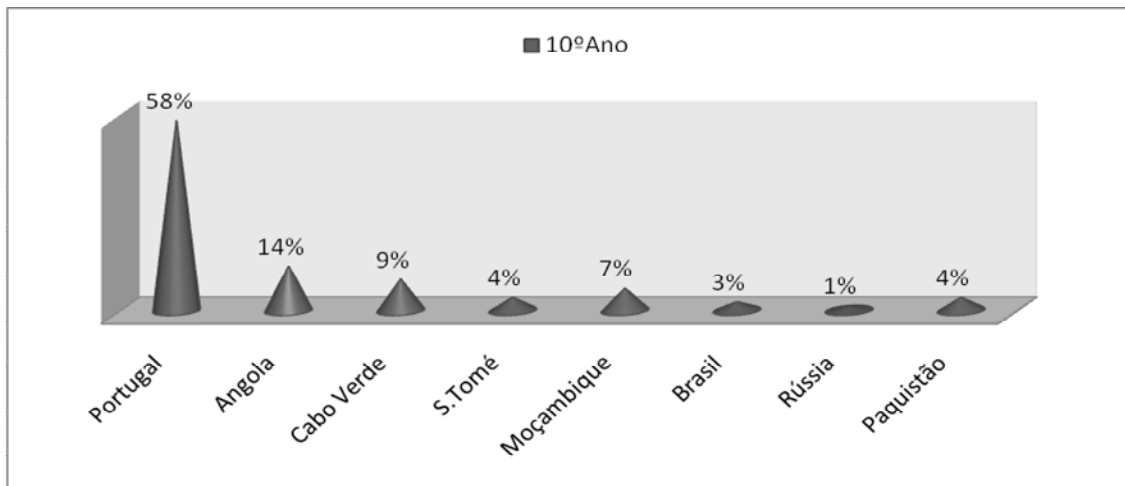


Gráfico 21- Caracterização quanto à nacionalidade do pai, para o 10º ano de escolaridade

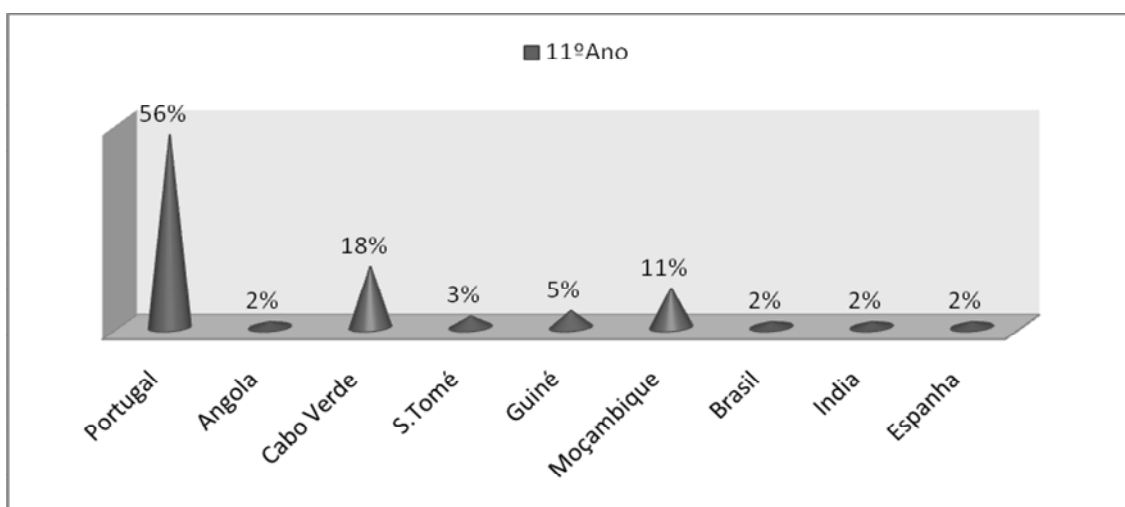


Gráfico 22- Caracterização quanto à nacionalidade do pai, para o 11º ano de escolaridade

O Gráfico 22 ilustra a distribuição do país de origem dos pais, dos alunos do 11º ano de escolaridade. Portugal representa 56% da nacionalidade dos pais dos alunos, seguindo-se Cabo Verde, com 18%, e Moçambique, com 11%. Menos representada encontra-se a Guiné e S.Tomé, respectivamente com 5% e 3%, e ainda menos representados encontram-se Angola, Brasil, Índia e Espanha, cada um deles com 2%.

A caracterização quanto à nacionalidade dos pais, dos alunos de 12º ano de escolaridade, encontra-se ilustrada no Gráfico 23. Vemos que a maioria dos pais tem como país de origem Portugal (63%), seguido de Cabo Verde, com 10%. Menos representados surgem Guiné e Moçambique, com 6% cada um, Índia com 5% e Angola com 3%. Com valores de representatividade mais baixa temos S. Tomé, Brasil, Paquistão e Equador, cada um com 2%.

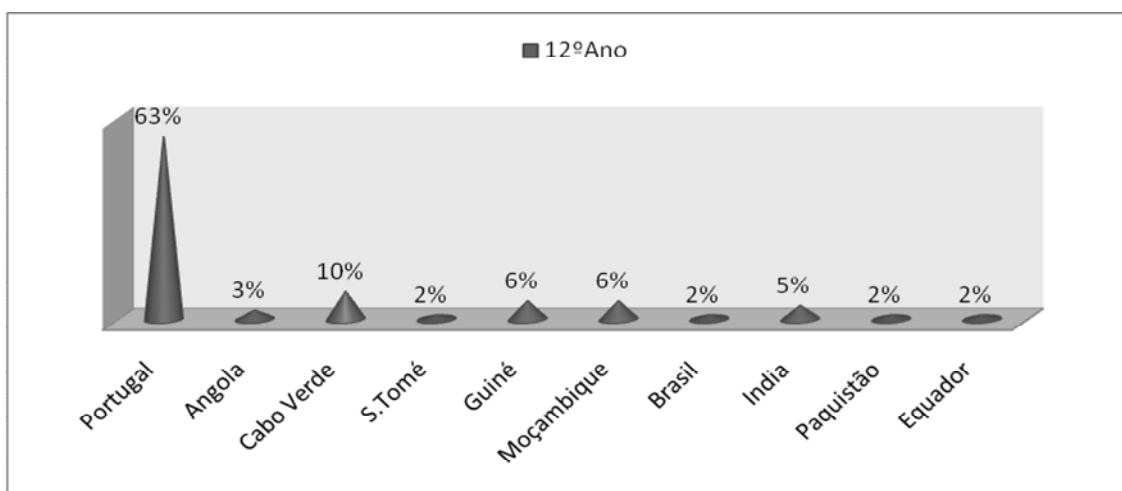


Gráfico 23- Caracterização quanto à nacionalidade do pai, para o 12º ano de escolaridade

O Gráfico 24 caracteriza a nacionalidade dos pais da maioria da população escolar (661 alunos, de um total de 672). Observa-se que, das 17 nacionalidades presentes na escola, a nacionalidade mais representada é a portuguesa com um total de 56,1%. Segue-se Cabo Verde, com 13,5%; Angola, com 10,2%; Moçambique, com 6,7%; Brasil, com 3,6%; S.Tomé e Guiné com 3,3% cada um. Os restantes países constantes do gráfico apresentam valores percentuais inferiores a 1%, correspondendo, nos valores mais baixos, a casos únicos.

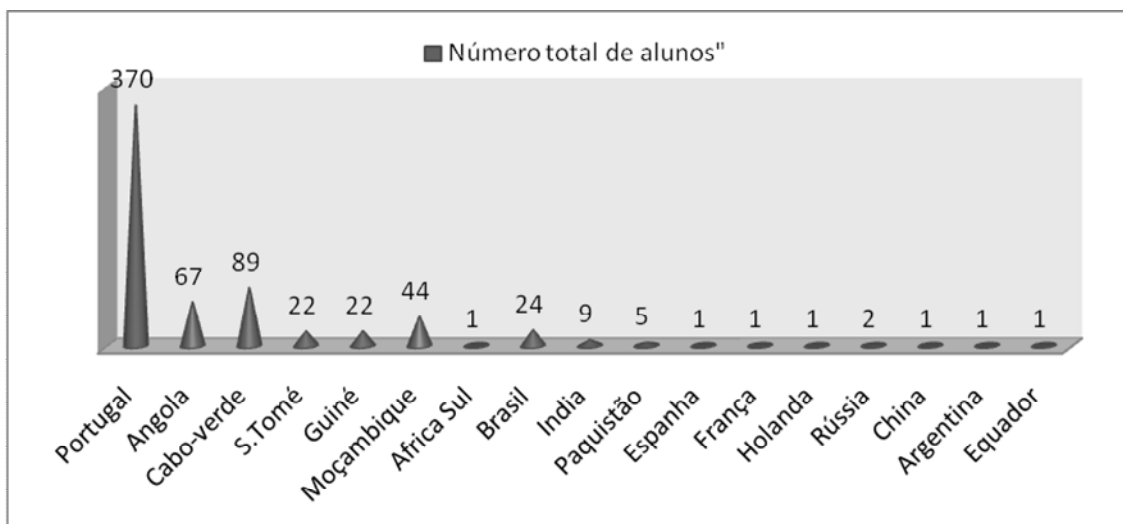


Gráfico 24- Caracterização quanto à nacionalidade do pai

3.1.2.1.2. Nacionalidade da mãe

A caracterização da nacionalidade das mães dos alunos do 5º ano de escolaridade está ilustrada no Gráfico 25. Observa-se que o país mais representado é Portugal, com 73% da totalidade, segue-se Angola, com 10% e Cabo Verde com 7%. Menos representados surgem Brasil e S.Tomé, com 3% e 2%, respectivamente, e a Guiné e a China com 1% cada um.

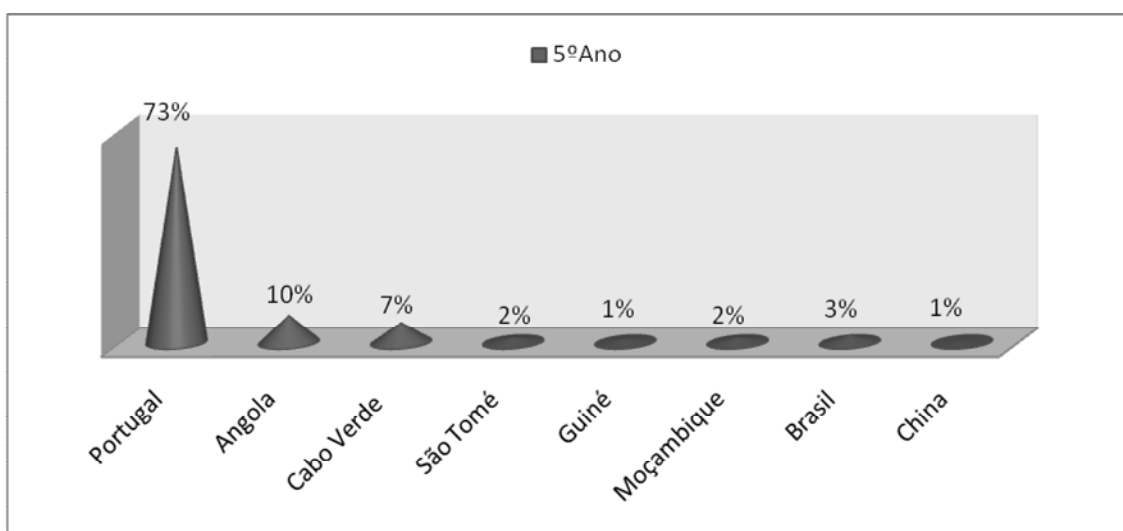


Gráfico 25- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe, para o 5º ano de escolaridade

O Gráfico 26 caracteriza a nacionalidade das mães dos alunos do 7º ano de escolaridade. Observa-se que 51% das mães têm nacionalidade portuguesa, 15% nacionalidade angolana e 12% nacionalidade cabo-verdiana. Com valores percentuais

mais baixos surgem S. Tomé, Guiné e Brasil, cada um com 4%. Os restantes países, Moçambique, Zimbábue, Bielorrússia e Índia, correspondendo 1% a cada um.

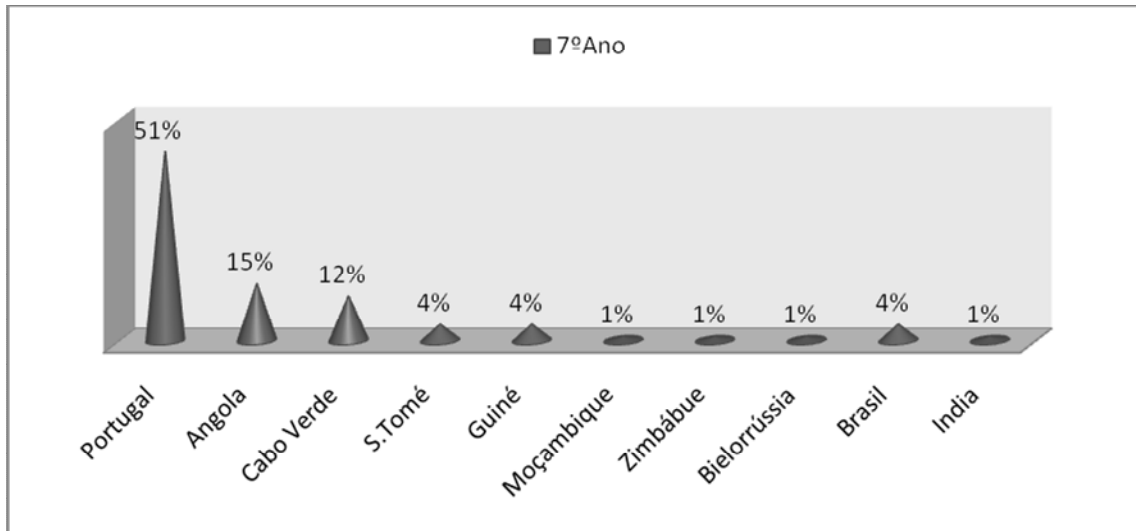


Gráfico 26- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe, para o 7º ano de escolaridade

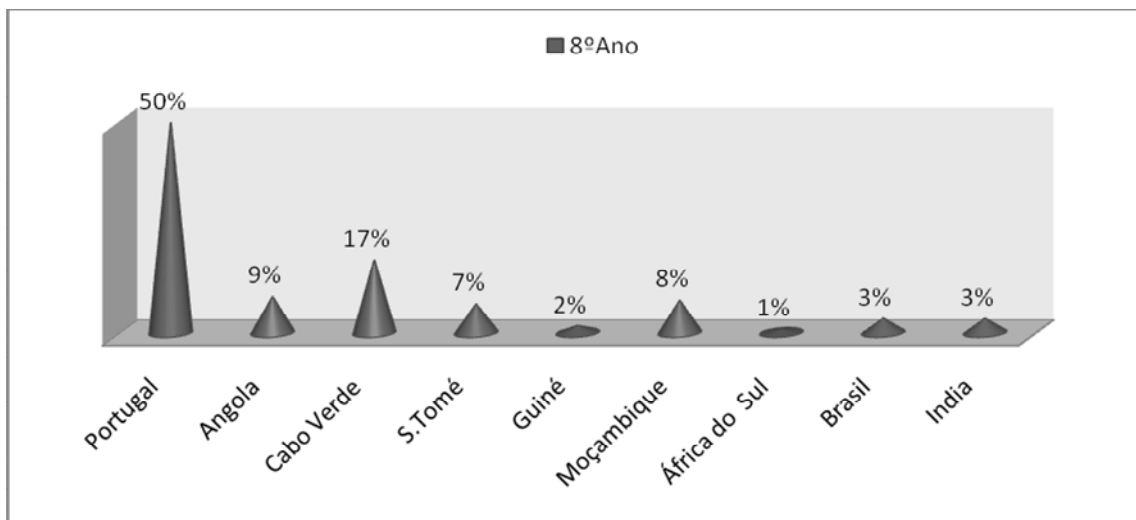


Gráfico 27- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe, para o 8º ano de escolaridade

A caracterização da nacionalidade das mães dos alunos do 8º ano de escolaridade encontra-se ilustrada no Gráfico 27. Podemos observar que 50% da totalidade das mães apresenta nacionalidade portuguesa. As restantes mães distribuem a sua nacionalidade do seguinte modo: Cabo Verde, 17%; Angola, 9%; Moçambique, 8%; S. Tomé, 7%; Brasil e Índia, com 3% cada um; Guiné, 2% e África do Sul com 1%.

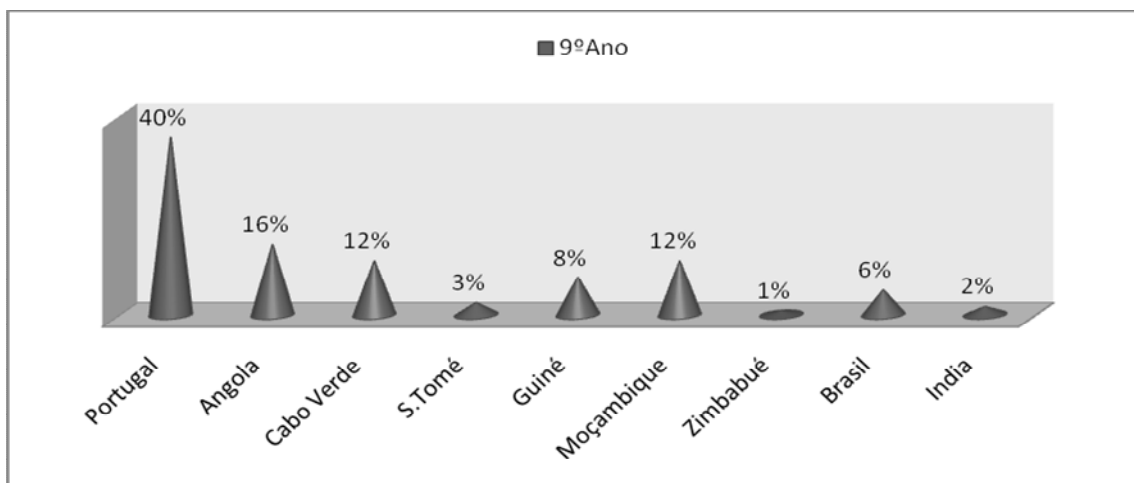


Gráfico 28- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 9º ano de escolaridade

No Gráfico 28 observa-se a caracterização do 9º ano de escolaridade, no que se refere à nacionalidade das mães. Contata-se que a percentagem de mães pertencentes à nacionalidade portuguesa é inferior a 50%, registando o valor de 40%. Com valores percentuais ainda elevados registamos: Angola, com 16%; Cabo Verde e Moçambique, cada um com 12%. Com valores menos representativos temos Guiné, com 8% e Brasil, com 6%. Com valores muito pouco representativos referimos S. Tomé, com 3%; Índia, com 2% e Zimbábue com 1%.

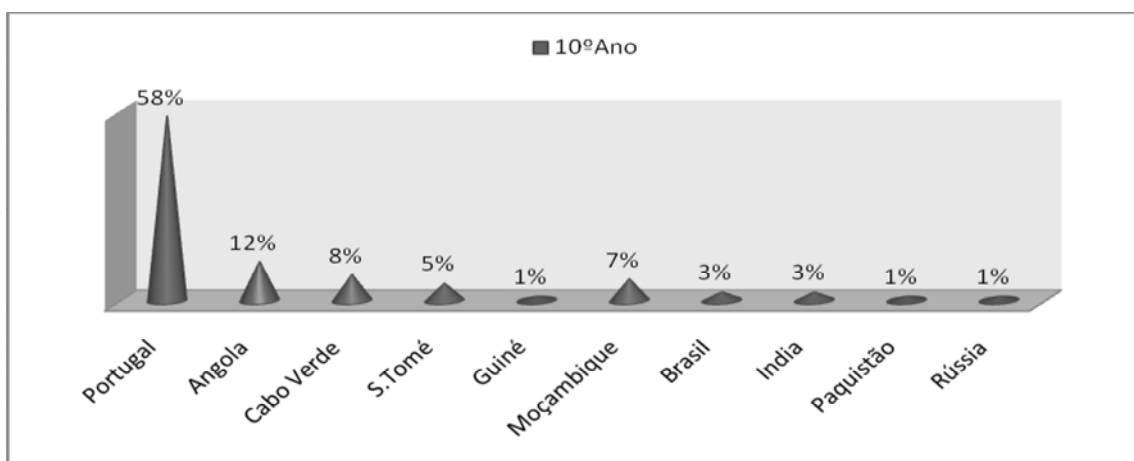


Gráfico 29- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 10º ano de escolaridade

Gráfico 29 caracteriza a nacionalidade da mãe para o 10º ano de escolaridade. Vemos que 58% apresentam nacionalidade portuguesa, 12% nacionalidade angolana, 8% nacionalidade cabo-verdiana, 7% nacionalidade moçambicana, 5% nacionalidade

são tomeense, 3% cada um para as nacionalidades brasileira e indiana, enquanto que, com 1% cada um, registamos a nacionalidade guineense, paquistanesa e russa.

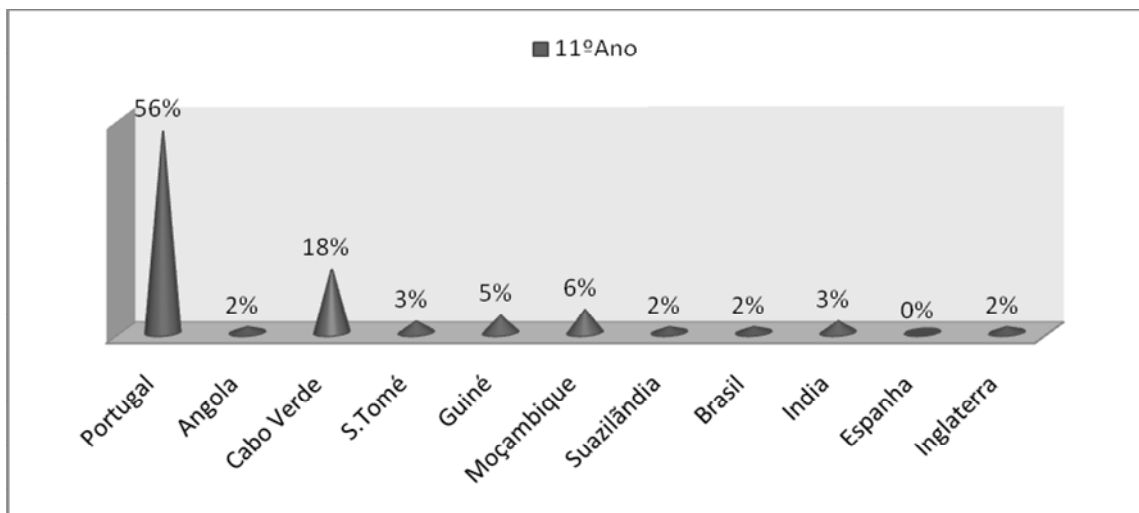


Gráfico 30- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe, para o 11º ano de escolaridade

No 11º ano de escolaridade a caracterização da nacionalidade da mãe encontra-se ilustrada no Gráfico 30. Tal como nos anos de escolaridade anteriores, a nacionalidade portuguesa representa o valor percentual mais elevado: 56%. Como valor mais representativo seguinte temos Cabo Verde, com 18%. Com valores mais baixos temos Moçambique, com 6%, e Guiné, com 5%. Com valores percentuais ainda mais baixos temos S. Tomé e Índia, com 3% cada um; Suazilândia, Brasil e Inglaterra, com 2% cada um e Guiné, com 1%.

No Gráfico 31 podemos observar que o número de países representados e que correspondem à nacionalidade das mães dos alunos de 12º ano de escolaridade são menos que nos anos de escolaridade anteriores. Neste ano de escolaridade, 67% das mães apresenta nacionalidade portuguesa. Moçambique ocupa o segundo lugar, em termos percentuais, com 10% de mães. Cabo Verde regista 6%; Angola e Guiné 5% cada um; S. Tomé tem 3% e, finalmente, Brasil, Índia e Paquistão com 2% cada um.

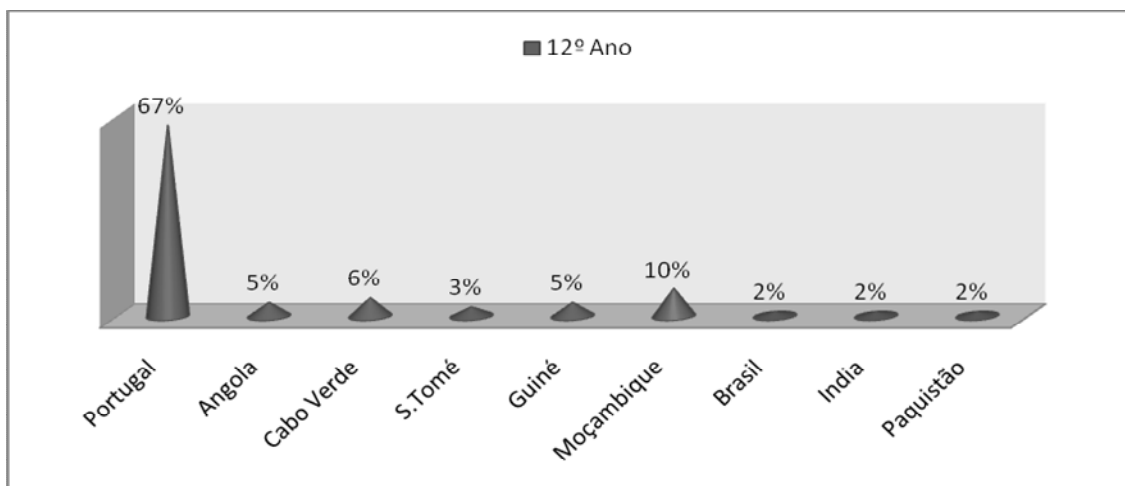


Gráfico 31- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe para o 12º ano de escolaridade

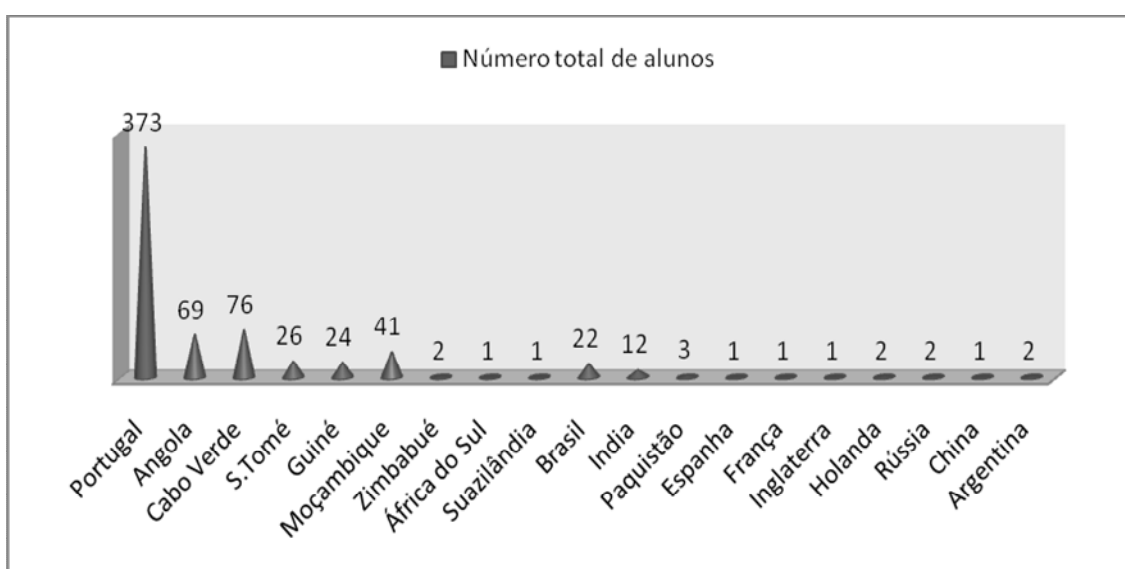


Gráfico 32- Caracterização quanto à nacionalidade da mãe

A caracterização do país de origem das mães da totalidade da população desta escola encontra-se registada no Gráfico, 32. Observamos que os países de origem correspondem a um total de 19. A percentagem das mães que apresenta nacionalidade portuguesa é de 56,5%. Cabo Verde representa 11,5% do total, e Angola 10,5%. Com valores percentuais mais baixos referimos Moçambique, 6,2%; S. Tomé, 3,9%; Guiné, 3,6%; Brasil, 3,3%; Índia, 1,8%. Os restantes países apresentam valores abaixo de 1%.

3.1.2.2. Quanto às habilitações literárias

3.1.2.2.1. Habilitações literárias do pai

O Gráfico 33 caracteriza os pais quanto às habilitações literárias. Como podemos observar, a percentagem mais elevada refere-se ao 1º ciclo (14,1%), seguida de perto pela percentagem de pais que apresentam como habilitações literárias o ensino secundário (13,8%). Com um valor ainda perto dos anteriores surgem os pais com o 3º ciclo (11,5%), e com valores mais baixos mas ainda significativos podemos referir os pais com o 2º ciclo (6,7%) e com licenciatura (3,9%). Os restantes graus de habilitações literárias apresentam valores muito residuais.

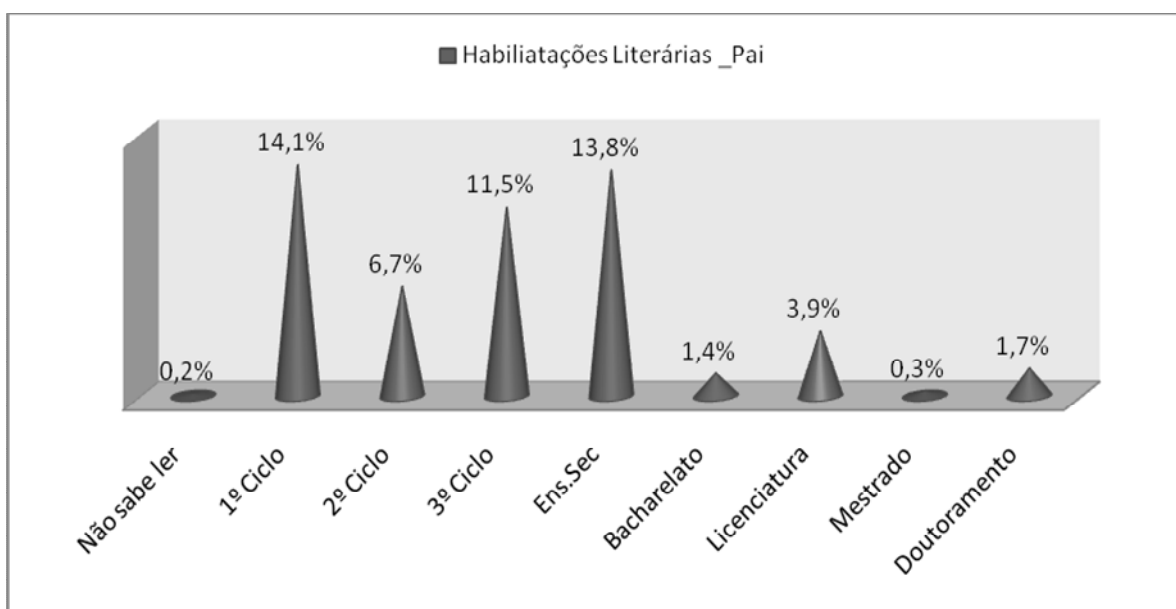


Gráfico 33- Caracterização quanto às habilitações literárias do pai

3.1.2.2.2. Habilitações literárias da mãe

A caracterização quanto às habilitações literárias da mãe estão ilustradas no Gráfico 34. Tal como o gráfico anterior, referente às habilitações literárias do pai, o 1º ciclo do ensino básico, e o ensino secundário continuam a ser os níveis de escolaridade com percentagens mais elevadas para as habilitações literárias das mães: o 1º ciclo regista uma percentagem de 16,8% e o ensino secundário uma percentagem de 16,1%. Surge, em terceiro lugar, o 3º ciclo, com 12,6%, o 2º ciclo, com 9,4%, e a licenciatura, com 6,1%. De realçar que, para todos os níveis de habilitações literárias, os valores

percentuais são mais elevados nas mães do que nos pais, o que nos permite inferir que as mães apresentam mais habilitações literárias que os pais.

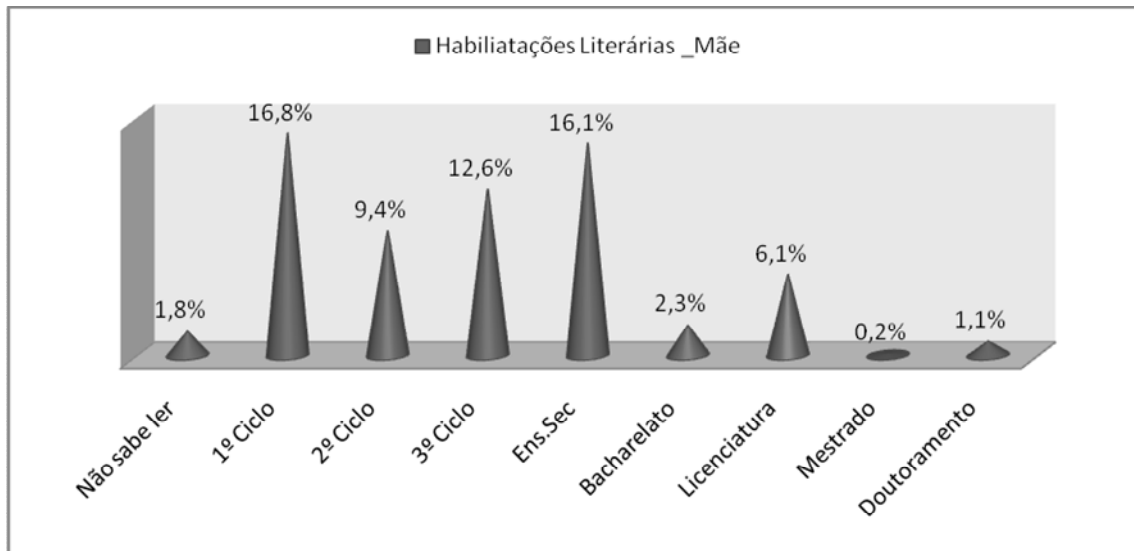


Gráfico 34- Caracterização quanto às habilitações literárias da mãe

3.1.2.3. Quanto à profissão

3.1.2.3.1. Profissão do Pai

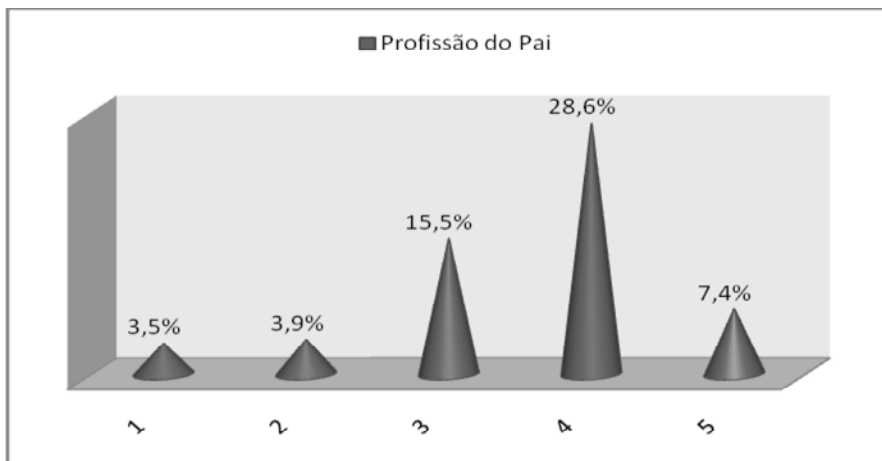


Gráfico 35 – Caracterização quanto à profissão do pai

O Gráfico 35, refere-se à profissão do pai, e ilustra a distribuição dos pais, pelas diferentes profissões. A escala utilizada para sistematizar as profissões dos pais foi a escala SES *Socio-Economical Satus*, sendo 1- referente a profissões com nível de licenciatura ou curso superior. Inclui profissões científicas, técnicas e artísticas; 2 –

referente a profissões dirigentes de empresas e quadros superiores administrativos; 3 – pessoal administrativo, profissões ligadas ao comércio, vendedores, técnicos médios; 4 – trabalhadores semi-qualificados, operários, encarregados, capatazes e feitores; 5 – trabalhadores semi-qualificados e não qualificados, trabalhadores indiferenciados e rurais.

Observa-se que a maior percentagem refere-se a pais que ocupam profissões classificadas como sendo de Nível 4 (28,6%), seguidos dos pais pertencentes ao Nível 3 (15,5) e, finalmente, as profissões de Nível 1 (3,5%).

3.1.2.3.2. Profissão da Mãe

A caracterização quanto à profissão da mãe encontra-se ilustrada no Gráfico 36. Neste gráfico, tal como no anterior, continua a ser utilizada a escala SES. As profissões que predominam são as do Nível 5 (29,5%) trabalhadores semi-qualificados ou não qualificados, incluindo as domésticas, seguidas das profissões de Nível 3 (11,4%), pessoal administrativo, profissões ligadas ao comércio e, em último lugar, encontramos as profissões de Nível 2 (2%), dirigentes e quadros superiores administrativos.

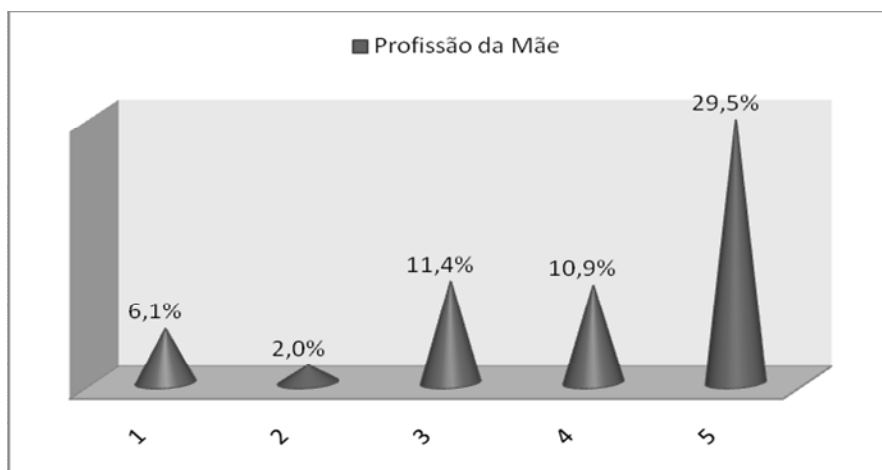


Gráfico 36 – Caracterização quanto à profissão da mãe

3.2 DADOS ESCOLARES

3.2.1. Anos de retenção

Na Tabela 2 estão registadas, por ano de escolaridade, as retenções dos alunos, no início do ano lectivo de 2007/08. Contabilizamos os alunos sem retenções, com uma retenção, com duas retenções e com três ou mais retenções. Foi ainda considerado o número total de retenções por ano de escolaridade e respectivos totais. Há a salientar que, do total de alunos inquiridos (672), existem 10 alunos que não responderam a este item, pelo que a população considerada, quando se trata de retenção, é de 662 alunos.

Tabela 2- Número de retenções

	Retenções				
	0 retenções	1 retenção	2 retenções	3 ou mais retenções	Total de retenções
5º Ano	108	31	6	1	38
	74%	21%	4%	1%	26%
7º Ano	44	24	21	3	48
	48%	26%	23%	3%	52%
8º Ano	57	33	17	8	58
	50%	29%	15%	7%	50%
9º Ano	41	39	20	6	65
	39%	37%	19%	6%	61%
10º Ano	45	21	7	1	29
	61%	28%	9%	1%	39%
11º Ano	44	15	6	1	22
	67%	23%	9%	2%	33%
12º Ano	45	15	3	0	18
	71%	24%	5%	0%	29%
Total	384	178	80	20	278
	58%	27%	12%	3%	42%

Da análise da Tabela observa-se que o número de retenções é mais elevado no 3º ciclo do ensino básico. Neste ciclo, a percentagem de retenções é 50 % no 8º ano de escolaridade, de 52% no 7º ano e 61 % no 9º ano. Estes valores são consideravelmente elevados quando comparados com os do ensino secundário: 39% no 10º ano, 33% no 11º ano e de 29% no 12º ano de escolaridade. No caso do ensino secundário existe uma diminuição do número de retenções à medida que aumenta o ano de escolaridade. Dentro do ciclo, é o 9º ano que regista as percentagens mais elevadas de alunos com uma retenção (37%) e de alunos com duas retenções (19%), e é o 8º ano que regista a maior percentagem de alunos com três ou mais retenções (7%). Dos alunos do ensino secundário com retenções, é o 10º ano de escolaridade que regista a maior percentagem de retenções (39%), como já foi referido, sendo os alunos com uma retenção os que constituem a maior percentagem (28%). Em termos globais, é o 11º ano que apresenta maior percentagem de retenções, logo a seguir ao 10º ano, mas a percentagem de alunos com uma retenção, no 12º ano (24%), é levemente superior à percentagem de alunos de 11º ano com igual número de retenções (23%).

O Gráfico 37 ilustra a percentagem de retenções contabilizadas nesta escola, no início do ano lectivo 2007/08. Deste modo, podemos observar que 58% dos alunos da escola não registaram, ao longo do percurso escolar, nenhuma retenção. Dos 42% de alunos que registam retenções, a distribuição ocorre da seguinte forma: com uma retenção surgem 27% dos alunos; com duas retenções temos 12% dos alunos; e com três, ou mais retenções, temos 3% dos alunos.

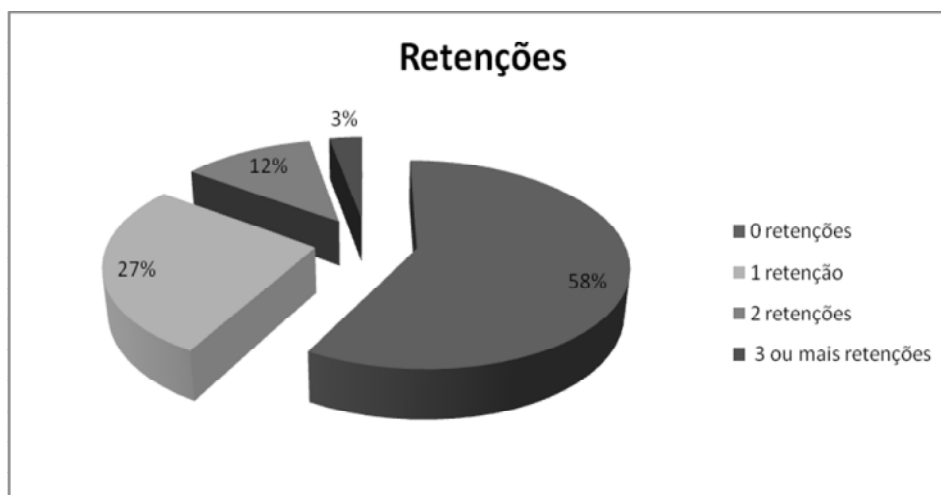


Gráfico 37- Percentagem de retenções

3.2.2. Causas da retenção

As causas apontadas pelos alunos como responsáveis pela retenção surgem na Tabela 3. Como causas de retenção surgem a falta de estudo, falta de apoio, faltas, inadaptação à turma, indisciplina, inscrição tardia, mudança de residência e outros motivos, onde são consideradas causas apontadas por apenas um aluno.

Tabela 3– Causas da retenção

	Causas da Retenção							
	Falta de estudo	Falta de apoio	Faltas	Inadaptação à turma	Indisciplina	Inscrição Tardia	Mudança de residência	Outros
5º Ano	10	7	1	3	2	0	0	3
7º Ano	29	5	5	4	0	0	0	0
8º Ano	21	8	1	4	6	4	0	3
9º Ano	33	7	2	7	2	0	1	6
10º Ano	15	5	0	0	0	1	2	4
11ºAno	5	5	0	0	3	0	0	1
12ºAno	8	3	0	2	0	0	0	2
Total	121	40	9	20	13	5	3	19
	44%	14%	3%	7%	5%	2%	1%	7%

A análise da Tabela 3, referente às causas das retenções, mostra-nos que dos 278 alunos com retenções, correspondentes a 42 %, dos que responderam a esta pergunta, verificamos que a causa que é apontada majoritariamente como responsável pela retenção é a falta de estudo, com 44%. Segue-se-lhe a falta de apoio, com 15%, a inadaptação à turma, com 7%, assim como outras causas, não clarificadas. Com percentagens inferiores surge a indisciplina, com 5%, as faltas, com 3%, a inscrição tardia, com 2% e, finalmente, a mudança de residência, com 1%.

O Gráfico 38 mostra a distribuição por níveis percentuais das causas apontadas pelos alunos como responsáveis pela retenção.

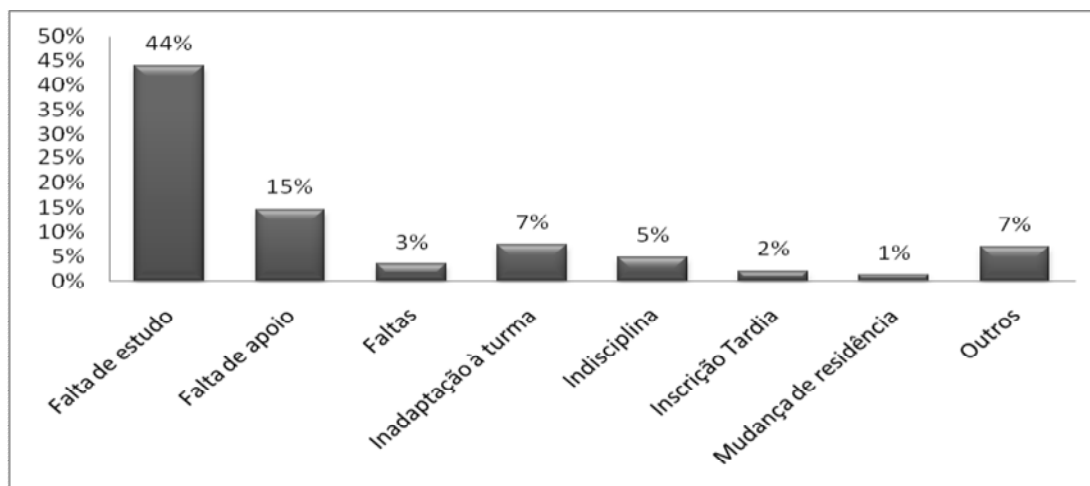


Gráfico 38- Causas a retenção

3.3. Cruzamento de variáveis

Relações estatisticamente significativas

A aplicação dos testes qui-quadrado (χ^2) e Kruskal Wallis (K-W) permitiram obter relações estatisticamente significativas entre as diferentes variáveis consideradas. Dos resultados obtidos considerados estatisticamente significativos ($p \leq 0,05$) e estatisticamente muito significativos ($p \leq 0,01$) escolhemos aqueles que pensamos serem mais interessantes de analisar, tendo em conta o problema e as questões de estudo. Estas escolhas prenderam-se, muitas vezes, com a existência de cruzamentos de variáveis muito semelhantes, não se justificando a repetição desses mesmos resultados. Por exemplo, decidimos estudar nacionalidade do pai vs tem acesso à internet em casa em detrimento de nacionalidade da mãe vs em acesso à internet em casa, uma vez que, como referimos anteriormente, traduzir-se-ia numa sobrecarga para a apresentação de resultados, sem que acrescentasse informação relevante.

Antes de procedermos à apresentação detalhada dos resultados obtidos pensamos ser conveniente salientar que, apesar do número total de alunos ser 672, nem todos os alunos responderam a todas as questões. Assim, o número de alunos para cada cruzamento de variáveis varia entre 672 e 230, em função do número de alunos que responderam a cada questão.

Tabela 4 - Relações muito significativas entre variáveis relacionadas com o país de origem e a nacionalidade pai/mãe

Variáveis	Qui-Quadrado (χ^2)	p (Nível de significância)
País de origem vs tem acesso à Internet em casa	71,965	0,000
Nacionalidade do pai vs tem acesso à Internet em casa	48,175	0,000
Nacionalidade do pai vs Nacionalidade da mãe	4979,090	0,000
Nacionalidade da mãe vs Habilitações literárias da mãe	17,046	0,009
Nacionalidade da mãe vs Profissão mãe	27,816	0,000

Há uma relação muito forte entre o país de origem e ter, ou não, acesso à internet ($p=0,000$), ou seja, estatisticamente muito significativa. Analisando a *crosstabulation* da Tabela 5, observamos que, em relação a Portugal, enquanto país de origem, cerca de 1/4 dos alunos (24%) não têm acesso à internet em casa, enquanto que 3/4 (76%) têm. Portugal é o único país com este tipo de distribuição. Com valores mais baixos temos o Brasil, em que 17% não tem acesso à internet. Depois temos países europeus (Inglaterra, Ucrânia, Bélgica, Rússia, Itália, Alemanha e Espanha), bem como a China, a Argentina, a Venezuela, a Austrália e a Arábia Saudita, em que todos os alunos têm acesso à internet em casa. Contudo, cabe salientar que muitos destes países estão representados apenas por um sujeito, ou seja, ou todos teriam ou nenhum teria internet em casa. Por isso, resolvemos fazer também a Tabela 5, que permite uma melhor leitura do que se passa, a nível de países europeus, exceptuando Portugal. Quando olhamos para os países como a Guiné, Cabo Verde, e S. Tomé observamos que uma grande percentagem dos alunos não tem acesso à internet em casa (69%, 60% e 85%, respectivamente). No que se refere a Moçambique apenas existem 2 alunos, logo 50% tem internet e 50% não tem. Angola é o caso mais favorável dos países africanos representados, pois cerca de 2/3 (67%) dos alunos tem acesso à internet em casa.

Tabela 5 - Crosstabulation: país de origem vs tem acesso à internet em casa

			Tem acesso à Internet em casa		Total
			Não	Sim	
País de Origem	Portugal	110	345	455	
	Guiné	9	4	13	
	Cabo Verde	28	19	47	
	Angola	11	22	33	
	Moçambique	1	1	2	
	S. Tomé	11	2	13	
	Brasil	3	15	18	
	Holanda	1	0	1	
	Espanha	0	1	1	
	Inglaterra	0	4	4	
	Bielorrússia	1	0	1	
	Ucrânia	0	1	1	
	Bélgica	0	1	1	
	Paquistão	1	1	2	
	Austrália	0	1	1	
	Rússia	0	1	1	
	China	0	2	2	
	Itália	0	1	1	
	Argentina	0	1	1	
	Venezuela	0	1	1	
Alemanha	0	1	1		
Arábia Saudita	0	1	1		
França	1	0	1		
Total	177	425	602		

A *crosstabulation* da Tabela 6, mostra-nos que, quando associamos os alunos procedentes de países europeus não portugueses, 74% (11) desses alunos tem internet em casa. Mostra, também, que os restantes países de origem, não europeus 88% (7), se revelam casos bastante favoráveis no acesso à informação electrónica, pois têm acesso á internet em casa. Neste quadro tornam ainda mais nítidas as posições de desvantagem, quanto ao acesso à informação electrónica, por parte dos alunos cujo país de origem é Cabo Verde, Guiné ou S. Tomé.

Tabela 6- *Crosstabulation*: país de origem vs em acesso à internet em casa

		Tem acesso à Internet em casa		Total
		Não	Sim	
País de Origem	Portugal	110	345	455
	Guiné Bissau	9	4	13
	Cabo Verde	28	19	47
	Angola	11	22	33
	Moçambique	1	1	2
	S. Tomé e Príncipe	11	2	13
	Brasil	3	15	18
	Europeus não portugueses	4	11	15
	Restantes países	1	7	8
	Total	177	425	602

A relação entre nacionalidade do pai e o ter acesso à internet em casa, ilustrada na Tabela 7, continua a ter uma relação muito significativa ($p=0,000$). Cerca de 1/4 dos alunos portugueses continua a não ter internet, o que está de acordo com os dados anteriores, relativos ao país de origem. Observa-se que o Brasil regista uma pequena diminuição na percentagem de alunos que não utiliza internet em casa, aproximadamente 14%. Temos países como a Índia, com uma utilização da internet a 100%, assim como a China e o Paquistão. Mas salienta-se que se trata de oito alunos, no caso da Índia, e apenas um, em cada um dos outros países. A Espanha tem 50% dos alunos que tem acesso à internet em casa, enquanto outros 50% não tem acesso. Quando

orientamos a análise para os alunos oriundos dos PALOP, observamos que a percentagem de alunos que não tem acesso à internet diminuiu. Assim, no caso da Guiné passou para 53%, no caso de Cabo Verde passou para 46% e no caso de S. Tomé passou para 68%. Os alunos cujos progenitores são procedentes de Angola, e também de Moçambique, são aqueles que continuam a ter um maior acesso à internet em casa, 30% e 27% respectivamente.

Tabela 7 - Crosstabulation: Nacionalidade do pai vs tem acesso à internet em casa

		Tem acesso à Internet em casa		Total
		Não	Sim	
Nacionalidade do Pai	Portugal	77	256	333
	Guiné Bissau	9	8	17
	Cabo Verde	40	47	87
	Angola	19	45	64
	Moçambique	11	30	41
	S. Tomé	13	6	19
	Brasil	3	18	21
	Espanha	1	1	2
	Ucrânia	1	0	1
	Índia	0	8	8
	Paquistão	2	1	3
	China	0	1	1
	Equador	0	1	1
			0	1
Total		176	423	599

O cruzamento das variáveis nacionalidade do pai com a nacionalidade da mãe traduz-se numa relação muito forte, como se pode ver pelo nível de significância obtido ($p=0,000$). Salienta-se que a Tabela 8, da *crosstabulation* referente a este cruzamento é muito extensa, razão pela qual seleccionamos apenas os mais representados. Desse modo, podemos ver que 93% dos pais de nacionalidade portuguesa estão casados com mães também de origem portuguesa. Do mesmo modo, existe uma predominância de casamentos entre elementos da mesma cultura: Guiné com 87%; Cabo Verde com 78%; Angola com 72%; Moçambique com 63%; S. Tomé com 91% e Brasil com 92%.

Salienta-se que os casamentos entre a cultura angolana e cultura portuguesa correspondem a uma percentagem de 18%. A Índia surge como o único país onde o número de casamentos registados é maior entre culturas diferentes do que entre elementos da mesma cultura: 30 % dos indianos estão casados entre si, enquanto que 60% estão casados com elementos moçambicanos.

Tabela 8 - Crosstabulation: Nacionalidade do pai vs nacionalidade da mãe

		Nacionalidade da Mãe								Total
		Portugal	Guiné Bissau	Cabo Verde	Angola	Moçambique	S. Tomé	Brasil	Índia	
Nacionalidade do Pai	Portugal	344	1	2	12	4	2	1	0	369
	Guiné Bissau	3	20	0	0	0	0	0	0	23
	Cabo Verde	8	2	71	7	0	3	0	0	91
	Angola	8	1	3	48	2	1	0	1	66
	Moçambique	5	0	1	1	29	0	0	6	46
	S. Tomé	2	0	0	0	0	20	0	0	22
	Brasil	1	0	0	1	0	0	22	0	24
	Espanha	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	Ucrânia	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Índia	0	0	0	2	4	0	0	3	9
	Paquistão	0	0	0	0	1	0	0	0	5
	Rússia	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	China	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Equador	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	França	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Total		374	24	77	71	41	26	23	10	662

Do cruzamento da nacionalidade da mãe com as habilitações literárias da mãe, Tabela 9, verificamos que a relação entre elas é muito significativa ($p=0,009$). Quando analisámos os resultados do cruzamento podemos observar que dos 418 alunos que responderam a esta questão, 60% (252) são alunos em que a nacionalidade da mãe é portuguesa. Destes, 25% (64) apresentam apenas o 1º ciclo do ensino básico, seguidos dos que completaram o ensino secundário, aproximadamente 25% (62), dos que

completaram o 3º ciclo - 17% (42), dos que completaram o 2º ciclo - 15% (37), em penúltimo lugar surgem as mães com licenciatura 14% (35) e, finalmente, apenas uma mãe tem o doutoramento. Salienta-se que as mães portuguesas são aquelas que registam uma maior percentagem de licenciaturas. Cabo Verde regista uma elevada percentagem de mães apenas com o 1º ciclo - 67% (26), seguidas de 23% (9) mães com o 2º ciclo, e não se regista nenhuma mãe cabo-verdiana com habilitações literárias superiores ao ensino secundário, que corresponde a 5% (2) das mães. Países como Angola e Moçambique registam mães com habilitações literárias superiores: 36% (17) das mães angolanas concluíram o 3º ciclo e a mesma percentagem concluiu o ensino secundário, uma mãe concluiu o bacharelato e outra concluiu uma licenciatura; 44% (11) das mães moçambicanas concluíram o 3º ciclo, duas mães realizaram uma licenciatura. O Brasil surge como um país em que a percentagem de mães com habilitações de nível superior 39% (7) é superior a igual percentagem para as mães portuguesas 19% (47), com uma percentagem de 22% (4) temos as mães que concluíram o ensino secundário e também o 2º ciclo.

Tabela 9 – Crosstabulation: Nacionalidade da mãe vs habilitações literárias da mãe

		Habilitações Literárias da Mãe						Total	
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Bacharelato	Licenciatura		Doutoramento
Nacionalidade da Mãe	Portugal	64	37	42	62	11	35	1	252
	Guiné Bissau	1	2	2	1	0	2	0	8
	Cabo Verde	26	9	2	2	0	0	0	39
	Angola	7	2	17	17	1	1	2	47
	Moçambique	6	1	11	4	0	2	1	25
	S. Tomé	3	5	2	1	1	1	0	13
	Brasil	2	4	1	4	3	3	1	18
	Holanda	0	1	1	0	0	0	0	2
	Espanha	0	1	0	0	0	0	0	1
	Inglaterra	0	0	0	1	0	0	0	1
	Índia	2	0	3	1	1	0	0	7
	Paquistão	1	0	1	0	0	0	0	2
	Rússia	0	0	0	1	0	0	0	1
	Suazilândia	0	0	0	0	0	0	1	1
	Argentina	1	0	0	0	0	0	0	1
	Total	113	62	82	94	17	44	6	418

Tabela 10 - Crosstabulation: Nacionalidade da mãe vs profissão da mãe

		Profissão da Mãe					Total
		Profissões com nível de Licenciatura	Dirigentes e Quadros Superiores Administrativos	Pessoal Administrativo	Trabalhadores Qualificados	Trabalhadores semi-qualificados ou Não qualificados	
Nacionalidade da Mãe	Portugal	36	6	70	61	119	292
	Guiné Bissau	1	0	1	2	13	17
	Cabo Verde	1	2	2	8	48	61
	Angola	3	1	5	9	35	53
	Moçambique	3	1	8	2	15	29
	S. Tomé	0	0	0	0	18	18
	Brasil	3	0	4	5	9	21
	Holanda	0	0	0	1	1	2
	Espanha	0	0	0	1	1	2
	Índia	0	0	2	1	5	8
	Paquistão	0	0	1	0	2	3
	África do Sul	0	1	0	0	0	1
	Rússia	0	1	0	0	0	1
	China	0	0	1	0	0	1
	Suazilândia	0	0	0	0	1	1
	Argentina	0	0	0	1	0	1
	Total	47	12	94	91	267	511

Existe uma relação muito significativa ($p=0,000$), indicação de uma forte relação entre as variáveis cruzadas, nacionalidade da mãe e profissão da mãe. Observamos, em primeiro lugar, que o valor mais notório, desta Tabela 10, refere-se às mães que realizam trabalhos semi-qualificados ou não qualificados (Nível 5, o mais baixo da SES), que correspondem a 52% (267) do total de mães consideradas (511). Os trabalhadores correspondentes a esta categoria profissional são aqueles que registam percentagens mais elevadas: 41% (119) portugueses; 76% (13) de origem guineense; 79% (48) de origem cabo-verdiana; 66% (35) de origem angolana; 52% (15) de origem moçambicana; 43% (9) de origem brasileira. A tendência mantém-se em todos os outros países presentes na Tabela e que, por corresponderem geralmente a apenas uma pessoa, não consideraremos estas percentagens.

Podemos ainda referir que Portugal e o Brasil são os únicos países em que os trabalhadores semi-qualificados ou não qualificados não atingem 50% da totalidade. Em Portugal 24% (70) desempenham profissões administrativas, 21% (61) são

trabalhadores qualificados e 12 % (36) desempenham funções com nível de licenciatura. Com profissões correspondentes a dirigentes e quadros superiores administrativos são referenciados 2% (6). No caso do Brasil, 24% (5) desempenham profissões onde é exigido trabalho qualificado, 19% (4) trabalham em serviços administrativos e 14% (3) exercem funções com nível de licenciatura. Constata-se que, em termos percentuais, a percentagem de mães que desempenham funções de nível superior é maior nas mães brasileiras, o que é coerente com os resultados da Tabela anterior, onde as mesmas apresentavam mais habilitações literárias ao nível da licenciatura. Do conjunto dos países africanos a maior percentagem de mães com licenciatura encontra-se nas mães moçambicanas 10% (3), seguido das mães angolanas com 6% (3). Os restantes valores correspondem apenas a um caso por país, excepto S. Tomé e África do Sul, que não registam qualquer profissão com o nível de licenciatura.

Tabela 11 - Relações muito significativas/significativas entre variáveis relacionadas com o país de origem e a nacionalidade pai/mãe

Variáveis	Kruskal-Wallis	p (Nível de significância)
Género vs Utiliza computador para estudar	8,044	0,005
Utiliza computador para estudar vs utiliza computador para entretenimento	16,723	0,000
Utiliza o computador para estudar vs utiliza o computador para entretenimento vs Género	7,729	0,005
Género vs expectativas acerca do prosseguimento dos estudos	12,575	0,006
Género vs expectativas profissionais	37,540	0,000
País de origem vs expectativas profissionais	12,532	0,014
Nacionalidade do pai vs ambiente da escola	26,618	0,014
Número de retenções vs nacionalidade do pai	29,842	0,008
Número de retenções vs nacionalidade da mãe	28,972	0,035
Frequência de estudo vs número de retenções	14,903	0,011

Quando se procede ao cruzamento das variáveis género e utiliza computador para estudar, Tabela 12, observamos que, entre elas, existe uma relação significativa

($p=0,005$). Observamos que o número de raparigas que utiliza o computador para estudar é mais elevado, aproximadamente 75% (239), enquanto que apenas 64% (188) dos rapazes recorre ao computador como ferramenta de estudo. Podemos ver ainda que, do total de alunos que responderam a esta questão ($N = 611$), aproximadamente 30 % (184) não utiliza o computador para estudar.

Tabela 12 - Crosstabulation: Género vs utiliza computador para estudar

		Utiliza o computador para estudar		Total
		Não	Sim	
Género	Masculino	104	188	292
	Feminino	80	239	319
Total		184	427	611

O nível de significância entre as duas variáveis em estudo, utiliza o computador para estudar e utiliza o computador para entretenimento, Tabela 13, é muito significativo ($p = 0,000$). Assim, podemos ver que dos 611 alunos que responderam a esta questão, 70% (427) utiliza o computador para estudar, enquanto que 30% (184) não utiliza o computador para estudar. Por outro lado, dos 427 alunos que utilizam computador para estudar, 27% (116) utilizam o computador apenas para estudar e não para entretenimento, enquanto 73% (311) utilizam o computador conjuntamente, para estudar e para entretenimento. Observa-se também que, dos alunos que utilizam o computador para entretenimento 68% (414), existe uma percentagem de 25% (103) que utilizam o computador apenas para entretenimento, enquanto que 41% (81) dos alunos não utilizam o computador nem para estudar nem para entretenimento.

Tabela 13- Crosstabulation: Utiliza computador para estudar vs utiliza computador para entretenimento

		Utiliza o computador para entretenimento		Total
		Não	Sim	
Utiliza o computador para estudar	Não	81	103	184
	Sim	116	311	427
Total		197	414	611

Com um nível de significância muito significativo ($p=0,005$), a relação existente entre as três variáveis consideradas é muito forte. Assim, dos 188 alunos do género masculino, referidos na Tabela 14, como sendo aqueles que utilizavam o

computador para estudar, 24% (45) utilizam-no apenas para estudar, enquanto que 76% (143) utilizam-no conjuntamente, para estudar e para entretenimento. Do mesmo modo, dos 239 alunos do género feminino que utilizavam o computador para estudar, 30% (71) utilizam o computador apenas para estudar, e 70% (168) utilizam-no para estudar e para entretenimento. Relacionando a Tabela 13 com esta, dos 311 alunos que utilizavam o computador para estudar e para entretenimento, 46% (143) são do género masculino e 54% (168) são do género feminino. Por outro lado, dos alunos que utilizam apenas o computador para estudar (116), 39 % (45) são do género masculino e 61 % (71) são do género feminino.

Tabela 14 - Crosstabulation: Utiliza o computador para estudar vs utiliza o computador para entretenimento vs género

Género			Utiliza o computador para entretenimento		Total
			Não	Sim	
Masculino	Utiliza o computador para estudar	Não	41	63	104
		Sim	45	143	188
	Total		86	206	292
Feminino	Utiliza o computador para estudar	Não	40	40	80
		Sim	71	168	239
	Total		111	208	319

Da análise da Tabela 15, em que o nível de significância é muito significativo ($p=0,006$), vemos que, do número total de alunos que responderam a esta questão (608), a maioria aspira a uma licenciatura (72%, ou seja 435), 23% (138) à conclusão do ensino secundário, enquanto que 6% (34) pretendem concluir o 3º ciclo e apenas uma aluna considera a realização de um doutoramento. Do número de alunos que tem como objectivo concluir uma licenciatura, 56% são raparigas (246) e 44% (189) são rapazes. Existe portanto, da parte das raparigas uma maior vontade de atingir níveis de habilitações literárias mais avançados. Esta tendência não se observa quando analisámos os alunos que apenas pretendem concluir o secundário, 58% (80) são rapazes enquanto que 42% (58) são raparigas. O mesmo acontece com os alunos que pretendem apenas concluir o 3º Ciclo, 62% (21) são rapazes e 38% (13) são raparigas. Podemos constatar que da parte das raparigas existe um maior empenho no prosseguimento de estudos 77% (246 em 318), enquanto que dos rapazes apesar de um número considerável pretender

prosseguir estudos 65% (189 em 290), 35% (101) não pretendem concluir mais estudos do que o ensino secundário ou mesmo o 3º Ciclo.

Tabela 15 - Crosstabulation: Género vs expectativas acerca do prosseguimento dos estudos

		Expectativas acerca do prosseguimento dos estudos				Total
		3º Ciclo	Ensino Secundário	Licenciatura	Doutoramento	
Género	Masculino	21	80	189	0	290
	Feminino	13	58	246	1	318
Total		34	138	435	1	608

Tabela 16 - Crosstabulation: Género vs expectativas profissionais

		Expectativas Profissionais					Total
		Profissões com nível de Licenciatura	Dirigentes e Quadros Superiores Administrativos	Pessoal Administrativo	Trabalhadores Qualificados	Trabalhadores semi-qualificados ou Não qualificados	
Género	Masculino	119	3	17	82	0	221
	Feminino	179	2	33	34	2	250
Total		298	5	50	116	2	471

Quando se procede à análise do cruzamento entre as variáveis género e expectativas profissionais, Tabela 16, obtemos um nível de significância ($p=0,000$) muito significativo. Dos 471 alunos que responderam à questão, 63% (298) pretendem no futuro exercer profissões com nível de licenciatura, sendo 60% (179) raparigas e 40% (119) rapazes. Segue-se, em segundo lugar, como profissões mais pretendidas, aquelas que exigem trabalhadores qualificados, com 25% (116) das intenções. Destes, 71% (82) são rapazes e 21% (34) são raparigas. Quando analisámos o número de alunos que pretende optar por uma profissão administrativa, este oscila à volta dos 11% (50), e que, contrariamente às profissões para trabalhadores qualificados, a percentagem de raparigas que pretende desempenhar este tipo de profissões é superior à percentagem de

rapazes, respectivamente 66% (33) e 34% (17). Com valores muito baixos, cerca de 1%, temos os dirigentes e quadros superiores administrativos e, com um valor residual, abaixo de 1%, temos os trabalhadores semi-qualificados ou não qualificados, correspondentes apenas a dois alunos do género feminino.

Tabela 17 - Crosstabulation: País de origem vs expectativas profissionais

		Expectativas acerca do prosseguimento dos estudos					Total
		Profissões com nível de Licenciatura	Dirigentes e Quadros Superiores Administrativos	Pessoal Administrativo	Trabalhadores Qualificados	Trabalhadores semi-qualificados ou Não qualificados	
País de Origem	Portugal	218	1	39	93	2	353
	Guiné Bissau	7	0	3	2	0	12
	Cabo Verde	24	1	3	7	0	35
	Angola	17	1	2	6	0	26
	Moçambique	2	0	0	1	0	3
	S.Tomé	5	0	2	4	0	11
	Brasil	11	2	1	2	0	16
	Holanda	1	0	0	0	0	1
	Espanha	1	0	0	0	0	1
	Inglaterra	3	0	0	0	0	3
	Ucrânia	1	0	0	0	0	1
	Bélgica	1	0	0	0	0	1
	Paquistão	2	0	0	0	0	2
	Rússia	1	0	0	0	0	1
	China	1	0	0	0	0	1
	Itália	1	0	0	0	0	1
	Alemanha	0	0	0	1	0	1
	Arábia Saudita	1	0	0	0	0	1
	França	1	0	0	0	0	1
	Total		298	5	50	116	2

Do cruzamento do país de origem com as expectativas profissionais, Tabela 17, temos acesso a uma relação significativa ($p=0,014$). Dos 298 alunos que pretendem vir a exercer profissões com nível de licenciatura, 73% (218) são de origem portuguesa,

seguindo-se-lhe, mas com uma diferença muito grande, Cabo Verde com 8% (24); Angola 6% (17) e Brasil 4% (11). Quanto aos restantes países os valores são muito baixos, pelo que não serão tidos em consideração. Nas restantes categorias profissionais a tendência é a mesma, observando-se que a maioria dos alunos por categoria são portugueses, seguidos dos alunos de Cabo Verde e de Angola. Excepção para os dirigentes e quadros superiores administrativos, em que o Brasil surge como o país de origem mais orientado para estas profissões, apesar de serem apenas dois alunos.

Tabela 18- Crosstabulation: Número de retenções vs Nacionalidade do pai

	Nacionalidade do pai												
	Portugal	Europeus NP	Guiné	Cabo - Verde	Angola	Mozambique	S. Tomé	Brasil	Índia	Paquistão	China	Equador	Total
Número de Retenções Sem retenções	219	5	14	39	33	36	9	12	8	4	1	1	381
Uma retenção	90	0	7	29	24	7	9	9	1	1	0	0	177
Duas retenções	44	0	1	19	8	3	3	2	0	0	0	0	80
Três retenções	13	0	1	3	1	0	1	0	0	0	0	0	19
Total	366	5	23	90	66	46	22	23	9	5	1	1	657

Do cruzamento das variáveis número de retenções vs nacionalidade do pai, Tabela 18, observamos que o nível de significância ($p=0,008$) apresenta um valor muito significativo, o que evidencia a forte relação entre as variáveis. Pela análise da Tabela observamos que: 58% (381) dos alunos que responderam a esta questão não registam nenhuma reprovação no percurso escolar; 27% (177) apresentam uma retenção; 12% (80) duas retenções e 3% (19) três ou mais retenções. Observa-se ainda que 60% (219) dos alunos portugueses não apresentam nenhuma retenção ao longo do percurso escolar. Esta percentagem mantém sensivelmente os valores para países como Guiné 61% (14), Moçambique 64% (36), com valores ligeiramente mais baixos temos o Brasil 52% (12) e Angola com 50% (33). As percentagens mais baixas de alunos sem retenções referem-se a alunos oriundos de S. Tomé- 41 % (9) e de Cabo Verde - 43% (39). Por oposição, observamos que países como a Índia e o Paquistão apresentam a percentagem mais elevada de alunos sem retenções: 88% (8) e 80% (4), respectivamente. Os restantes países apresentam 100 % de alunos sem retenções, caso dos países europeus não portugueses, com um total de cinco alunos, e da China e do Equador, estes últimos casos unitários.

Dos alunos com uma retenção, a maior percentagem refere-se a alunos provenientes de S. Tomé - 41% (9), seguidos do Brasil, com 39% (9), de Angola, com 36 % (24), de Cabo Verde, com 32 % (29), da Guiné, com 30% (7), de Portugal, com 25 % (90), do Paquistão, com 20 % (1), de Moçambique, com 15% (7) e, finalmente, da Índia, com 12 % (1).

Dos alunos com duas retenções a maior percentagem corresponde a alunos cabo-verdianos, com 21 % (19), de S. Tomé, com 14% (3), de Portugal (44) e Angola (8), ambos com 12 % de retenções, do Brasil, com 9% (2), de Moçambique (3) e Guiné (1), com 7% e 4%, respectivamente.

Os alunos com três ou mais retenções, num total de 19, centram-se na sua maioria em Portugal - 4% (11). Igual percentagem regista Cabo Verde, com um total de 3 alunos, com três ou mais retenções. As restantes distribuem-se unitariamente por Guiné, Angola e S. Tomé.

Tabela 19. Relações estatisticamente muito significativas entre as avaliações dos diferentes ciclos do ensino básico e do secundário, com outras variáveis

Variáveis	Kruskal-Wallis	p (Nível de significância)
3º Ciclo		
Avaliação de língua portuguesa no 3º período vs Escola é local de aprendizagem	6,137	0,013
Avaliação de língua portuguesa no 3º período vs Escola é local de convívio	9,686	0,002
Avaliação de língua portuguesa no 3º período vs Escola é local de ocupação de tempos livres (OTL)	4,414	0,036
Avaliação de matemática no 3º período vs Aprecia no professor: Ensina bem	18,677	0,000
Número de retenções vs Avaliação de língua portuguesa no 3º período	21,709	0,000
Número de retenções vs Avaliação de matemática no 3º Período	16,066	0,003
Secundário		
Avaliação de português vs Escola é local de convívio	4,039	0,044
Avaliação de português vs Escola é local de ocupação de tempos livres	5,958	0,015

3º Ciclo

Do cruzamento das variáveis Avaliação de Língua Portuguesa no 3º Período vs A escola é local de aprendizagem, Tabela 20, observa-se que, entre elas, existe uma relação significativa ($p=0,013$). Importa referir que estes resultados referem-se apenas a alunos do ensino básico. Constatámos que, dos 419 alunos que responderam a esta questão, 87% (366) considera que a escola é um local de aprendizagem, enquanto que apenas 13% (53) não consideram a escola como sendo um local de aprendizagem. Observa-se também que dos 419 alunos, 59% (245) obtiveram Nível 3 a língua portuguesa, sendo que destes 90% (220) consideram a escola como um local de

aprendizagem e 10% (25) não lhe atribuem esse papel. Salienta-se que a maioria dos alunos apresentou, no final do ano lectivo, uma classificação de Nível 3 a língua portuguesa. Contudo, dos restantes alunos, existem mais alunos com classificações negativas (Níveis 1 e 2) do que com classificações positivas de Níveis 4 ou 5. Existem 21% (88) dos alunos com Nível 2, e destes 78% (69) consideram a escola como local de aprendizagem e 22% (19) não; com Nível 1 temos 1% (5) dos alunos, em que 4 (80%) consideram a escola como local de aprendizagem e apenas um aluno (20%) considera que a escola não é um local de aprendizagem; existem, ainda, 16% (67) alunos com Nível 4 à referida disciplina, sendo considerada a escola por 88% (59) destes alunos como um local de aprendizagem e por 12% (8) como não sendo um local de aprendizagem. Dos 3% dos alunos que obtiveram a melhor classificação possível nesta escala de avaliação, Nível 5, todos eles consideram a escola como um local de aprendizagem.

Tabela 20 - Crosstabulation: Classificação obtida a língua portuguesa no 3º período vs Escola é local de aprendizagem

	Escola é local de aprendizagem		Total
	Não	Sim	
Avaliação de Língua Portuguesa no 3º Período	1	4	5
	2	69	88
	3	220	245
	4	59	67
	5	14	14
Total	53	366	419

A relação existente entre as variáveis consideradas nesta *crosstabulation*, Classificação de língua portuguesa vs a escola é local de convívio, é muito significativa ($p=0,002$). A Tabela 21 mostra-nos que, dos 419 alunos do ensino básico que responderam a esta questão, 59% (246) consideram a escola como local de convívio, enquanto que 41% (173) não consideram a escola como local de convívio. Assim, as opiniões expressas quanto ao ser, ao não, local de convívio, não andam muito longe da bipartição. Dos 59% de alunos com Nível 3 na disciplina de língua portuguesa, já referidos na Tabela anterior, 61% (149) consideram a escola como sendo um local de convívio, enquanto que 39% (96) não tem essa opinião sobre a escola. Salienta-se que, dos alunos com Nível 2, a percentagem de alunos que consideram a escola como local

de convívio 44% (39) é inferior à percentagem de alunos que não consideram a escola como local de convívio 56% (49). No caso dos alunos com Nível 1, com Nível 4 ou com Nível 5, a percentagem de alunos que consideram a escola como local de convívio é sempre superior à percentagem de alunos que não consideram a escola como local de convívio, respectivamente 60% (3), 66% (44) e 79% (11), contra 40% (2), 56% (49) e 34 % (23).

Tabela 21 - *Crosstabulation*: Classificação obtida a língua portuguesa no 3º período vs Escola é local de convívio

	Escola é local de convívio		Total	
	Não	Sim		
Avaliação de Língua Portuguesa no 3º Período	1	2	3	5
	2	49	39	88
	3	96	149	245
	4	23	44	67
	5	3	11	14
Total		173	246	419

Tabela 22 - *Crosstabulation*: Classificação obtida a língua portuguesa no 3º período vs Escola é local de OTL

	Escola é local de ocupação de tempos livres		Total	
	Não	Sim		
Avaliação de língua portuguesa no 3º Período	1	5	0	5
	2	74	14	88
	3	234	11	245
	4	61	6	67
	5	14	0	14
Total		388	31	419

Há uma relação estatisticamente significativa entre a classificação obtida a língua portuguesa vs a escola é local de ocupação de tempos livres ($p = 0,036$). Observa-se na Tabela 22 que, dos 419 alunos do ensino básico que responderam a esta questão, uma grande maioria, correspondendo 93% (388), não consideram a escola como um local de ocupação de tempos livres. Pelo contrário, 8% (31) não partilham essa opinião. Dos 245 alunos, com Nível 3, a língua portuguesa, considerados nas tabelas anteriores, 96% (234) são da opinião que a escola não é local de ocupação de

tempos livres. Apenas 4% (11) revelam opinião contrária. Dos alunos com Nível 2, 84% (74) consideram que a escola não é local de ocupação dos tempos livres, bem como 100% (5) dos que obtiveram Nível 1. A mesma opinião é partilhada pelos alunos com classificações consideradas boas ou muito boas: com Nível 4, há 91% (61) que consideram que a escola não é um local de convívio, enquanto que com Nível 5 todos eles 100% (14) consideram que a escola não é um local de convívio. Assim, as classificações mais extremas – Níveis 1 ou 5, são aquelas em que nenhum aluno considera a escola como local de ocupação dos tempos livres.

Tabela 23 - *Crosstabulation*: Classificação obtida a matemática no 3º período vs aprecia no professor: ensina bem

	Aprecia no professor: Ensina bem		Total
	Não	Sim	
Avaliação de Matemática no 3º Período			
1	10	10	20
2	36	93	129
3	30	157	187
4	8	56	64
5	1	18	19
Total	85	334	419

A relação entre classificação obtida a matemática no 3º período e aprecia num professor “ensinar bem” é estatisticamente muito significativa ($p = 0,000$). Na Tabela 23 estão representados os 419 alunos do ensino básico, já referidos anteriormente, com avaliação à disciplina de matemática, 80% (334) apreciam num professor que ensine bem, enquanto 20% (85) não considera importante que o professor ensine bem. Analisando os níveis de classificação constata-se que, em todos níveis, a maioria dos alunos aprecia que o professor ensine bem: 50% (10) dos alunos com Nível 1; 72% (93) dos alunos com Nível 2; 84% (157) dos alunos com Nível 3; 88% (56) dos alunos com Nível 4; 95% (18) dos alunos com Nível 5. Salienta-se que, a percentagem de alunos que aprecia num professor que ensine bem, vai aumentando desde o Nível 1 até ao Nível 5, registando os alunos com esta classificação a maior percentagem. A percentagem de alunos que não aprecia num professor que ensine bem, vai diminuindo quando analisamos os diferentes níveis de classificação. Assim, dos alunos com Nível 1 50% (10) não aprecia que o professor ensine bem, passando-se o mesmo para os

restantes níveis: Nível 2-28% (36); Nível 3 - 16% (30); Nível 4 -12% (8) e Nível 5- 5% (1).

Tabela 24 - Crosstabulation: Número de retenções vs classificação obtida a língua portuguesa no 3º Período

		Nota de Português no 3º Período					Total
		1	2	3	4	5	
Número de Retenções	Sem retenções	3	37	136	55	12	243
	Uma retenção	1	39	65	10	2	117
	Duas retenções	0	8	37	3	0	48
	Três retenções	1	2	5	1	0	9
	Quatro retenções	0	0	3	0	0	3
	Cinco retenções	0	0	0	1	0	1
Total		5	86	246	70	14	421

A relação entre as duas variáveis em estudo, número de retenções vs avaliação de língua portuguesa no 3º período, é muito forte ($p = 0,000$). Dos 421 alunos do ensino básico que responderam a esta questão, Tabela 24, 58% (243) não apresentam retenções, 28% (117) apresentam uma retenção, 11% (48) duas retenções, 2% (9) três retenções, 1% (3) quatro retenções e apenas um aluno regista no percurso cinco retenções. Constatamos, portanto, que 42% (178) dos alunos do ensino básico registam no percurso académico retenções, que vão desde uma até cinco retenções.

Dos 243 alunos sem retenções, a maioria 84% (203) obteve classificação positiva na disciplina de língua portuguesa: 56% (136) obtiveram Nível 3, 23% (55) obtiveram Nível 4 e 5% (12) obtiveram Nível 5. Dos restantes alunos com classificação negativa, 16% (40), 1% (3) obteve Nível 1 e 15% (37) registaram Nível 2.

A maioria dos alunos com uma retenção obteve classificação positiva na disciplina de língua portuguesa: 55% (65) com Nível 3, 9% (10) com Nível 4 e 2% (2) com Nível 5, constituindo um total de 66% (77). Existe contudo, um aumento percentual no número de alunos com avaliação negativa a língua portuguesa, 34% (40), dos quais 33% (39) obtiveram Nível 2 e apenas 1%, correspondente a um aluno, obteve Nível 1.

Dos alunos com duas retenções, tal como nos casos anteriores, a maioria obteve classificação positiva na disciplina 83% (40), registando-se a maior percentagem

no Nível 3 77% (37), seguida do Nível 4 com 6% (3) e não há registo de Nível 5. Dos 17% de alunos com classificação negativa todos eles obtiveram Nível 2.

Dos alunos com três, quatro e cinco retenções, no primeiro caso um terço dos alunos 33% (3) obtiveram classificação negativa: 11% (1) Nível 1, 22% (2) Nível 2, enquanto que os restantes 67% (6) obtiveram classificação positiva: 56% (5) Nível 3 e 11% (1) Nível 4. No segundo e terceiro caso, a classificação positiva foi de 100%, dos três alunos com quatro retenções todos obtiveram Nível 3 e o aluno com quatro retenções obteve Nível 4.

De uma forma global podemos dizer que, no que se refere à avaliação da disciplina de língua portuguesa no ano lectivo 2007/08, 79% (330) alunos do ensino básico obtiveram classificação positiva, destes 58% (246) obtiveram Nível 3, 17% (70) obtiveram Nível 4 e 3% (14) obtiveram Nível 5. Dos alunos com classificação negativa 20% (86) obtiveram Nível 2 e 1% (5) registaram Nível 1.

Tabela 25 - Crosstabulation: Número de retenções vs classificação obtida a matemática no 3º Período

		Nota de Matemática no 3º Período					Total
		1	2	3	4	5	
Número de Retenções	Sem retenções	12	63	104	47	17	243
	Uma retenção	8	42	54	11	2	117
	Duas retenções	0	18	24	6	0	48
	Três retenções	1	4	3	1	0	9
	Quatro retenções	0	1	1	1	0	3
	Cinco retenções	0	0	1	0	0	1
Total		21	128	187	66	19	421

Observa-se uma forte relação entre as variáveis número de retenções e classificação de matemática no 3º período ($p = 0,003$). Observando a *crosstabulation* da Tabela 25, vemos que o número de retenções é o mesmo da tabela anterior, visto tratar-se dos mesmos alunos. Observa-se também que, dos 243 alunos sem retenções, 69% (168) registam uma classificação positiva, destes 43% (104) apresentam Nível 3, 19% (47) apresentam Nível 4 e 7% (17) apresentam Nível 5. Dos alunos com classificação negativa 31% (75), 5% (12) apresentam Nível 1 e 26% (63) apresentam Nível 2.

Quanto aos alunos com uma retenção (117), observa-se que 43% (50) obtiveram classificação negativa, 7% (8) obtiveram Nível 1 e 36% (42) obtiveram Nível 2. Dos 57% (67) alunos com classificação positiva, salientam-se 46% (54) com Nível 3, 9% (11) com Nível 4 e apenas 2% (2) com Nível 5.

Quando analisamos os 48 alunos com duas retenções, 62% (30) desses alunos revelam classificação positiva, 50% (24) com Nível 3 e 12% (6) com Nível 4. Dos restantes 38% (18) não obtiveram classificação positiva, registando todos Nível 2.

Contrariamente aos casos anteriores, nos alunos com três retenções a percentagem de alunos com classificação negativa é superior aos alunos com classificação positiva, ou seja, 56% (5) dos alunos apresentam classificação negativa: 11% (1) com Nível 1 e 45% (4) com Nível 2. Enquanto 46% (4) apresentam classificação positiva, dos quais 33% (3) apresentam Nível 3 e 11% (1) apresenta Nível 4.

Nos alunos com quatro retenções, três no total, existe um aluno que obteve Nível 2, outro que obteve Nível 3 e, finalmente, outro com Nível 4, o que conduz a aproximadamente 33% de classificações negativas e 67% de classificações positivas. O único aluno que apresenta quatro retenções, obteve Nível 3, o que corresponde a uma percentagem de 100% de classificações positivas.

Relativamente ao total de alunos do ensino básico que responderam a esta questão e à avaliação de matemática no ano lectivo 2007/08, podemos dizer que 65% (272) dos alunos obtiveram classificação positiva a matemática: 44% (187) obtiveram Nível 3, 16% (66) obtiveram Nível 4 e 5% obtiveram Nível 5. Os restantes alunos, o correspondente a 35% (149), não conseguiram atingir classificação positiva assim, obtiveram Nível 2, 30% (128) e Nível 1, 5% (21).

Quando comparamos as avaliações da disciplina de língua portuguesa e da disciplina de matemática, tendo em consideração que o número de alunos e o número de retenções é o mesmo, podemos dizer que a percentagem de classificações positivas à disciplina de língua portuguesa 79% (330) é superior à percentagem de classificações positivas à disciplina de matemática 65% (272). A percentagem de classificações negativas à disciplina de matemática aumenta, quando comparada com a disciplina de língua portuguesa, passamos de 21% (91) para 35% (149) respectivamente. Salienta-se

o aumento significativo de Níveis 1 à disciplina de matemática, em que passamos de 1% (5) à disciplina de língua portuguesa para 5% (21) à disciplina de matemática.

Ensino Secundário

Tabela 26 - Crosstabulation: Avaliação de português vs escola é local de convívio

		Escola é local de convívio		Total
		Não	Sim	
Avaliação de Português no 3º Período	4	1	1	2
	8	1	6	7
	9	3	1	4
	10	8	10	18
	11	1	14	15
	12	2	18	20
	13	3	15	18
	14	2	14	16
	15	2	2	4
	16	1	7	8
	17	1	8	9
	18	1	4	5
	19	0	2	2
Total		26	102	128

Há uma relação estatisticamente significativa entre a classificação obtida a português vs a escola é local de convívio ($p = 0,044$). Observa-se, na Tabela 26 que, dos 128 alunos do ensino secundário que responderam a esta questão, 80% (102) consideram a escola como um local de convívio, enquanto que 20% (26) não partilham dessa opinião. Assim, a maioria dos alunos considera a escola como um local de convívio. As classificações dos alunos apresentam uma amplitude que vai dos 4 aos 19 valores. Destes, aproximadamente 10% (13) apresentam classificações negativas, enquanto que 90% (115) obtiveram classificações positivas. Nas classificações negativas podemos observar que a maioria dos alunos considera a escola como um local de convívio, exceção para os alunos com classificação de 9 valores, em que apenas 25% (1) dos alunos consideram a escola como local de convívio. Dos alunos com classificação positiva, e considerando que a gama de classificações é mais ampla, constatamos que praticamente todos os alunos consideram a escola como um local de convívio como se pode ver pelas percentagens: 93% (14) dos alunos com classificação

11; 90% (18) dos alunos com classificação 12, 83% (15) dos alunos com classificação 13; 87% (14) dos alunos com classificação 14; 87% (7) dos alunos com classificação 16; 89% (8) dos alunos com classificação 17; 80% (4) dos alunos com classificação 18 e 100% (2) dos alunos com classificação 19 valores. Apesar diferença ser pequena, 55% (10) dos alunos com classificação 10 valores, consideram a escola como local de convívio, enquanto que os alunos com classificação 15 valores encontram-se equitativamente distribuídos 50% (2) consideram a escola como local de convívio enquanto os restantes 50% (2) não.

Tabela 27 - Crosstabulation: Classificação de português vs escola é local de ocupação de tempos livres

		Escola é local de ocupação de tempos livres		Total
		Não	Sim	
Classificação de Português no 3º Período	4	2	0	2
	8	7	0	7
	9	4	0	4
	10	18	0	18
	11	15	0	15
	12	20	0	20
	13	18	0	18
	14	15	1	16
	15	4	0	4
	16	7	1	8
	17	7	2	9
	18	5	0	5
	19	2	0	2
Total		124	4	128

Na Tabela 27, observa-se a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a classificação de português no 3º período e a escola é local de ocupação de tempos livres ($p = 0,015$). Dos 128 alunos do ensino secundário que responderam a esta questão, uma grande maioria 97% (124) não consideram a escola como um local de ocupação dos tempos livres. Dos 3% (4) que consideram a escola como um local de ocupação de tempos livres, um dos alunos obteve classificação de 14 valores, outro obteve classificação de 16 valores e dois obtiveram classificação de 17 valores. Salienta-se que, estes quatro alunos exibem classificações positivas e classificações consideradas de nível bom.

Tabela 28 - Crosstabulation: Número de retenções vs avaliação de português no 3º período

		Avaliação de português no 3º Período															Total	
		3	4	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19
Número de Retenções	Sem retenções	1	0	0	1	2	2	9	8	16	13	13	4	8	12	6	3	98
	Uma retenção	0	2	1	1	4	3	9	8	4	4	4	0	0	0	0	0	40
	Duas retenções	0	0	1	0	2	0	3	1	2	1	1	0	0	0	0	0	11
	Três retenções	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total		1	2	2	2	8	5	22	17	22	18	18	4	8	12	6	3	150

Do cruzamento das variáveis número de retenções vs avaliação de português no 3º Período observa-se que, o grau de correlação existente entre as referidas variáveis ($r = -0,429$) é negativo. O resultado negativo indica-nos que a correlação é negativa, ou seja, se o valor de uma variável aumenta o valor da outra diminui. O valor numérico, como está compreendido entre 0,30 e 0,70 indica-nos que a correlação entre as variáveis é moderada, ou seja, que a influência do número de retenções não é determinante para a avaliação de português no 3º período. Quando analisamos os dados da *crosstabulation*, pode observar-se que, dos 150 alunos avaliados no ensino secundário, no ano lectivo 2007/08, 65% (98) não registam retenções no percurso académico, 27% (40) registam uma retenção; 7% (11) registam duas retenções e um aluno regista três retenções. Dos alunos sem retenções, apenas 6% (6) obtiveram classificação negativa, abaixo de 10 valores. Dos alunos com classificação positiva, a maior percentagem corresponde aos alunos com classificação doze 16% (16), seguidos dos alunos com classificação treze e catorze 13% (13) e dos alunos com classificação dez e classificação onze respectivamente com 9% (9) e 8% (8). Importa, ainda, referir que, 34% (33) exibem classificações acima dos quinze valores: 12% (12) exibem classificação de dezassete valores; 8% (8) classificação de 16 valores; 6% (6) classificação de dezoito valores e 3% (3) obtiveram classificação de dezanove valores. 94% (92).

Dos alunos com retenções, observa-se a partir da Tabela, que as classificações obtidas, independentemente do número de retenções, não ultrapassam os catorze valores.

Assim, dos alunos com uma retenção, 27% (11) apresentam classificação negativa, enquanto que dos restantes 73% (29), a maioria exibe classificações de dez e de onze valores, 23% (9) e 20% (8) respectivamente. Os alunos com classificação doze, treze e catorze, correspondem a 30% equitativamente distribuídos.

A percentagem de alunos com duas retenções e que não conseguiram obter classificação positiva é de 43% (3). Dos restantes alunos, 29% (2) obtiveram classificação doze, um aluno obteve classificação onze, outro aluno obteve classificação treze e outro obteve classificação catorze, correspondendo cada um, a 14% do total.

O aluno com três retenções conseguiu obter classificação dez, correspondendo a um sucesso de 100%.

Através da análise da Tabela 28, podemos ainda observar que são os alunos sem retenções que registam as classificações mais levadas. Assim, a percentagem de alunos com classificação negativa a português, no 3º Período, aumenta à medida que aumenta o número de retenções por aluno. O que está de acordo com o valor negativo da correlação, à medida que aumenta o número de retenções diminuem as classificações obtidas na disciplina em causa.

Tabela 29 - Crosstabulation: Número de retenções vs Avaliação de Matemática no 3º Período

		Classificação de Matemática no 3º Período																Total	
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		18
Número de Retenções	Sem retenções	1	0	4	0	1	2	8	4	15	13	7	9	11	8	5	6	7	101
	Uma retenção	0	1	1	4	4	3	2	7	8	5	0	0	0	0	1	0	0	36
	Duas retenções	0	0	0	1	1	1	4	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	12
	Três retenções	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total		1	1	5	5	6	7	14	12	24	20	8	9	11	8	6	6	7	150

A correlação existente entre as variáveis Número de retenções vs Avaliação de matemática no 3º período é moderada ($r = -0,421$). Tal como ocorria quando analisámos a relação entre o número de retenções e a disciplina de língua portuguesa. Observa-se uma correlação negativa indicadora de que à medida que aumenta o número de retenções diminui a classificação obtida a matemática, no 3º Período. Podemos observar, na Tabela 29 que, dos 150 alunos com classificação a matemática, no 3º

Período, 67% (101) não apresentam nenhuma retenção no percurso escolar, 24% (36) registam uma retenção, 8% (12) registam duas retenções e 1% (1) regista três retenções.

No caso dos alunos sem retenções, observa-se que 20% (20) dos alunos obtiveram classificação negativa à disciplina de matemática. Destes, 1% (1) obteve classificação dois valores, 4% (4) obtiveram classificação quatro valores, 1% (1) obteve classificação seis valores, 2% (2) obtiveram classificação sete valores, 8% (8) obtiveram classificação oito valores e 4% (4) obtiveram classificação nove valores. Dos alunos com classificação positiva 54% (55) apresentam classificação inferior a quinze valores: 15% (15) obtiveram classificação de dez valores, 13% (13) obtiveram classificação de onze valores, 7% (7) obtiveram classificação de doze valores, 9% (9) obtiveram classificação de treze valores e 11% (11) obtiveram classificação de catorze valores. Ainda dentro das classificações positivas, observamos que 26% (26) dos alunos obtêm classificações acima dos quinze valores, o que ilustra uma percentagem considerável de alunos com classificações consideradas boas ou muito boas. Assim, 8% (8) alunos exibem classificação de quinze valores, 5% (5) obtêm classificação de dezasseis valores, 6% (6) obtêm classificação de dezassete valores e 7% (7) classificações de dezoito valores. Salienta-se que a percentagem de alunos considerados bons ou muito bons (26%) é superior à percentagem de alunos com resultados negativos (20%).

No caso dos alunos com uma retenção, observa-se que 61% (22) dos alunos registam níveis negativos à disciplina de matemática. Destes, 6% (2) são alunos com classificação de três e quatro valores, respectivamente, 22% (8) exibem classificações de cinco e seis valores respectivamente, 8% (3) exibem classificação de sete valores, 6% (2) obtêm classificação de oito valores e 19% (7) obtêm classificação de nove valores. Dos alunos com classificação inferior a quinze valores, registamos 22% (8) com classificação de dez valores e 14% (5) com classificação de onze valores. Apenas se regista um aluno com classificação superior a quinze valores, exibindo uma classificação de dezasseis valores.

A percentagem de níveis negativos na disciplina de matemática, em alunos que registam duas retenções no seu percurso, tem o valor de 67% (8), destes 33% (4) registam uma classificação de oito valores, enquanto que, os restantes quatro alunos obtiveram, respectivamente, a classificação de cinco, seis, sete e nove valores. Dos

alunos com classificação positiva, observa-se que a classificação mais elevada é de doze valores, obtidos por um aluno, outro aluno obteve classificação dez e dois obtiveram classificação onze valores. O aluno com três retenções obteve classificação negativa.

De uma forma geral, e apesar da correlação entre as variáveis ser moderada, podemos observar que, à medida que aumenta o número de retenções, diminui a percentagem de alunos com classificações positivas à disciplina de matemática, no 3º Período. Apenas nos alunos sem retenções a percentagem de classificações positivas é superior à percentagem de alunos com classificações negativas.

Tabela 30 - Crosstabulation: Classificação interna final de português vs classificação de exame de português

		Classificação de Exame de Português												Total	
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17		20
Classificação Interna Final de Português	10	1	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	7
	11	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	5
	12	0	0	1	2	1	2	2	2	0	0	0	0	0	10
	13	0	0	0	0	3	1	1	2	0	0	0	0	0	7
	14	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	3
	15	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	4
	16	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	4
	17	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	18	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Total		1	1	1	2	6	9	5	9	5	2	1	1	1	44

A correlação existente entre as variáveis consideradas nesta *crosstabulation*, Classificação interna final de português vs classificação de exame de português é moderada ($r = 0,571$). O valor positivo da correlação indica-nos que, à medida que aumenta a classificação interna final de português, aumenta a classificação obtida no exame de português. Dos 44 alunos que foram admitidos a exame, com classificação interna (CI), observa-se que, 23% (10) dos alunos foi admitido a exame com CI de doze valores; 16% (7) com CI de dez valores e de treze valores; 11% com CI de onze valores; 9% (4) com CI de quinze e de dezasseis valores e finalmente 5% (2) com CI de dezassete e de dezoito valores. Dos alunos com CI de dez valores, 43% (3) obtiveram classificação negativa em exame, de cinco, seis e nove valores. Os alunos com classificação de exame (CE) positiva, 29% (2) obtiveram classificação de dez valores, um aluno obteve classificação onze e outro aluno obteve classificação dezassete, apresentado este último uma grande amplitude entre a CI e a CE. No caso dos alunos

com classificação de onze valores, 20% (1) obteve CE negativa (nove valores), dos restantes 80% as suas CE encontram-se distribuídas do seguinte modo: 40% (2) obtiveram CE de dez valores, 20% (1) CE de onze valores e ainda 20% (1) obtiveram CE de doze valores, sendo esta a classificação mais alta obtida. Dos alunos com CI de doze valores, a percentagem de alunos que não obtiveram CE positiva aumenta para 40% (4), sendo a classificação mais baixa obtida de 7 valores, 10% (1), oito valores foram obtidos por 20% (2) e nove valores por 10% (1). A CE mais alta obtida foi de doze valores por 20% (2) dos alunos, seguido de igual valor para alunos com classificação onze e dez valores. Os alunos com CI de treze valores, 43% (3) obtêm classificação negativa de nove valores, 14% (1) obtiveram CE de dez valores e de onze valores e 29% CE de doze valores. Dos alunos com CI de catorze valores (3), as CE foram: dez, doze e quinze valores. Os alunos com CI quinze valores, 25% (1) obtêm em exame uma classificação de dez valores, 50% (2) CE de doze valores e 25% (1) obteve classificação de catorze valores. Dos quatro alunos com CI de dezasseis valores, 25% (1) obteve CE de doze valores, 50 % (2) obtiveram CE de treze valores e 25% (1) CE de catorze valores. Os dois alunos com CI de dezassete valores, obtiveram CE de doze valores. No caso dos dois alunos com CI de dezoito valores, um dos alunos obteve CE de treze valores e o outro obteve CE de vinte valores.

Procedendo a uma análise global da Tabela podemos dizer que dos alunos com CI de onze, doze e treze valores a CE mais alta obtida, não ultrapassou os doze valores. Dos alunos com CI de catorze, quinze, dezasseis, dezassete e dezoito valores todos obtiveram CE positiva. Na maioria dos casos, a classificação de exame é mais baixa que a classificação interna. Excepção para dois alunos com CI de dez valores, em que um obteve CE de onze valores e outro CE de dezassete valores; um aluno com CI de onze valores, que obteve CE de doze valores; um aluno de CI de catorze valores que obteve CE de quinze valores e para um aluno de CI dezoito valores que obteve em exame vinte valores.

Tabela 31 - Crosstabulation: Classificação interna final de matemática vs classificação de exame de matemática

		Classificação de Exame de Matemática								Total	
		10	11	13	15	16	17	18	19		20
Classificação Interna Final de Matemática	10	3	1	0	1	0	1	1	0	0	7
	11	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	12	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	13	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
	14	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
	15	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
	16	0	0	0	0	0	1	2	0	0	3
	17	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	18	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Total		3	1	1	4	1	3	7	1	1	22

Da análise da *crosstabulation* da Tabela 31, correspondente ao cruzamento das variáveis classificação interna final de matemática vs classificação de exame de matemática observa-se que a correlação ($r = 0,689$), apesar de mais elevada do que a correspondente à disciplina de português, continua a ser uma correlação moderada. Dos 22 alunos que se apresentaram ao exame nacional de matemática, 32% (7) exibiam uma CI de dez valores, 14% (3) uma CI de 16 valores, 2% (2) correspondente aos alunos com CI de onze, treze, catorze, quinze e dezoito valores e 1% (1) correspondente aos alunos com doze e dezassete valores. Apenas 5 alunos mantiveram a classificação com que foram a exame, três mantiveram a classificação de 10 valores e um manteve a classificação de dezassete valores e outro manteve a classificação de dezoito valores. Os restantes alunos, todos melhoraram a classificação. Assim, dos 7 alunos com CI de dez valores, três deles conforme referido, mantiveram a classificação, e dos outros quatro obtiveram onze, quinze, dezassete e dezoito valores. Os dois alunos com CI de onze valores obtiveram uma CE de treze e quinze valores. O aluno com CI de doze valores obteve CE de dezasseis valores. Dos dois alunos com treze e com catorze valores, dois obtiveram CE de quinze e os outros dois CE de dezoito valores. Dos dois alunos com CI de quinze valores, um obteve CE de dezoito e outro obteve CE de vinte valores. Dos três alunos com CI de dezasseis valores, um obteve CE de dezassete e dois obtiveram CE de dezoito valores. O único aluno com dezassete valores manteve a classificação e dos dois alunos com CI de dezoito, um manteve o dezoito e outro obteve CE de dezanove. Salienta-se que, as CE obtidas pelos alunos foram todas positivas, e que 59% (13) dos alunos obtiveram classificação superior a quinze valores, estes valores são

superiores às CI que os alunos tinham obtido quando foram a exame, apenas 27% (6) dos alunos registava uma classificação superior a quinze valores.

Quando procedemos à comparação entre os resultados da classificação de exame de português e de matemática, podemos dizer que os alunos obtiveram melhores resultados à disciplina de matemática. Assim, a língua portuguesa existiram 25% (11) de classificações negativas contra 0% de classificações negativas a matemática. A língua portuguesa, apenas 5% (2) de classificações foram superiores a quinze valores contra 59% (13) de classificações a matemática superiores a quinze valores.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

“Aprendendo e vivendo em democracia”
(Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., &
Salema, M.H., 2009, capa)

4.1. DADOS DEMOGRÁFICOS

4.1.1 Caracterização dos alunos

4.1.1.1. Quanto à idade

De forma a podermos reflectir sobre a adequação da idade ao ano de escolaridade tivemos necessidade de consultar o GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação, 2008). Desta consulta realçamos que as idades esperadas para o 2º ciclo oscilam entre os 10 e os 12 anos; para o 3º ciclo entre os 12 e os 15 anos e para o ensino secundário entre os 15 e os 18 anos. Podemos concluir que, no caso da escola em estudo, em todos os ciclos de escolaridade é ultrapassado o limite de idade definido pelo GEPE, não esquecendo que: o 2º ciclo inclui os 5º e 6º anos, o 3º ciclo inclui os 7º, 8º e 9º anos e que o ensino secundário corresponde aos 10º, 11º e 12º anos. Quando analisamos a média de idades por ano de escolaridade, podemos inferir que a média das idades para o 5º (10, 261), 8º (13,083), 10º (15,891), 11º (16,836) e 12º (17,825) anos, apesar de ligeiramente acima da idade esperada, podem considera-se de acordo com a idade que se pretende para cada ano de escolaridade; 9/10 anos no 5º, 10/11 anos no 6º, 11/12 anos no 7º, 12/13 anos no 8º, 13/14 anos no 9º, 14/15 anos no 10º, 15/16 anos no 11º e 16/17 anos no 12º, no início do ano lectivo. As médias das idades, no caso dos alunos a frequentar o 7º (13,083) e o 9º (15,296) anos de escolaridade, são elevadas quando comparadas com os valores-padrão, respectivamente 12/13 e 14/15 anos. Saliente-se que a idade máxima registada no 9º ano, no início do ano lectivo 2007/08 foi de 19 anos, que é superior à idade considerada para o final do ensino secundário. A explicação para esta média de idades elevada prende-se com o elevado número de retenções que os alunos registam no percurso escolar, sobretudo ao nível do 3º ciclo.

4.1.1.2. Quanto ao género, por ano de escolaridade

Quanto ao género, quando se faz uma análise por ciclo, podemos dizer que no 2º ciclo se observa uma maior representatividade do género feminino. No 3º ciclo, por sua vez, torna-se mais representativo o género masculino. No ensino secundário, nos 10º e 11º anos predomina o género feminino, enquanto que no 12º ano de escolaridade o género masculino passa a estar mais representado. Porém, quando analisamos a população, na globalidade, concluímos que esta escola apresenta uma bipartição quanto ao género: 51% de elementos de género feminino e 49% o masculino. Quando comparamos os resultados obtidos com os dados demográficos de Portugal e com os dados demográficos da população estrangeira em território nacional podemos concluir que: em Portugal, quanto à população estrangeira e quanto à caracterização por género, podemos dizer que os resultados obtidos, apesar de não contradizerem não corroboram os dados existentes no relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), que refere que o género masculino apresenta valores mais elevados, em cerca de 10% relativamente ao feminino. O mesmo relatório acrescenta que, quando se efectua uma análise de género por nacionalidade, apenas no caso do Brasil se observa uma superioridade de género feminino face ao género masculino. Por outro lado, a circunstância da população discente da escola se encontrar bipartida pode atribuir-se à escola para todos e à igualdade de oportunidades, ou seja, à não existência de discriminação (acentuada) por género, quanto à frequência da escolaridade, até ao ensino secundário, o que é desejável.

4.1.1.3. Quanto ao país de origem, por ano de escolaridade

No que se refere à caracterização do país de origem, por ano de escolaridade, os resultados obtidos permitem-nos concluir que, apesar do país mais representativo da população escolar ser Portugal, como seria de esperar, existe uma grande diversidade de alunos provenientes de outros países. O Gráfico 16 ilustra a presença de 20 países diferentes, incluindo Portugal. A maior diversidade de países encontra-se nos Gráficos 11 e 13, relativos ao 7º e 9º ano de escolaridade, respectivamente. Por sua vez, o ano de escolaridade com menor diversidade de países representados é o 12º ano. Para uma escola onde a população estudada engloba um total de 661 alunos, a diversidade de países referida permite considerá-la como sendo uma escola multicultural, tanto mais

que alguns dos alunos que indicam Portugal como país de origem, nasceram em Portugal mas as famílias são provenientes de outros países e/ou culturas.

Quando fazemos uma análise mais detalhada da população estrangeira presente na escola em estudo, vemos que os países mais representados são Cabo Verde, com 6,8% (45 alunos), segue-se Angola com 5,2% (34 alunos), Brasil com 3,2% (21 alunos), S. Tomé com 2,1 % (14 alunos) e Guiné com 2% (13 Alunos). Os restantes países apresentam valores muito baixos, correspondentes a um ou dois alunos por país. Estes valores estão coerentes com os dados obtidos pelo SEF, representados no relatório de actividades 2007, Imigração, Fronteiras e Asilo, onde é referido que as nacionalidades estrangeiras com mais representatividade em Portugal reportam-se aos nacionais do Brasil (15%), Cabo Verde (15%), Ucrânia (9%), Angola (8%) e Guiné (5%), representando 52% da população estrangeira a residir em território nacional, de um total de 435736 pessoas. Pela primeira vez, desde que há registo, a nacionalidade brasileira passou a ser mais representada, em detrimento de Cabo Verde: 66354 pessoas oriundas do Brasil, face a 63925 oriundas de Cabo Verde. A explicação apontada, pelo mesmo relatório, reside em a imigração cabo verdiana ser de carácter residual, ocorrendo eminentemente ao abrigo do reagrupamento familiar e para estudos, enquanto que a imigração brasileira é essencialmente laboral, sem prejuízo dos efeitos da reunião familiar a ela associada.

Nos resultados obtidos, Cabo Verde continua a ser o país mais representado, contrariamente ao relatório do SEF (2007). Contudo, pensamos que a explicação reside, por um lado, no carácter relativamente recente do fenómeno da imigração em Portugal e, por outro lado, por a população estrangeira possuir um índice de envelhecimento relativamente baixo, sendo o grupo etário mais representado dos 20-29 anos (50%, 218665), apresentando o grupo etário dos 0 aos 20 anos um valor de 21% (91263).

A população ucraniana apresenta uma pequena representatividade na população escolar desta escola, apenas dois alunos, o que pensamos ser atribuído à não preferência da zona envolvente à escola como zona de residência, por parte das pessoas provenientes deste país.

Quanto à distribuição territorial da população estrangeira, esta concentra-se predominantemente na zona litoral, com maior destaque para os distritos de Lisboa,

Faro, Setúbal e Porto. Estando esta escola localizada na região da Grande Lisboa, era de esperar que se observasse uma predominância de população estrangeira, tal como acontece.

4.1.2. Caracterização do agregado familiar

Relativamente à caracterização do agregado familiar, quanto à cultura por ano de escolaridade, observamos, de acordo com dados obtidos a partir dos Gráficos 24 e do Gráfico 32, respectivamente caracterização quanto à nacionalidade do pai e caracterização quanto à nacionalidade da mãe, uma diminuição da representatividade da nacionalidade portuguesa, quando comparada como o Gráfico 16, caracterização do país de origem da população escolar, em prol de um aumento das nacionalidades oriundas dos PALOP. Os resultados obtidos permitem-nos inferir que o número de alunos imigrantes de segunda geração presentes na escola é bastante elevado. Deste modo, do número total de alunos que frequentam a escola quase metade (44%) é imigrante ou filho de imigrantes, o que caracteriza a escola, em estudo, como multicultural.

No que se refere às habilitações literárias, os Gráficos 33 e 34, respectivamente caracterização quanto às habilitações literárias do pai e de mãe, permitem-nos observar que, de um modo geral, as habilitações literárias de mãe são superiores às habilitações literárias do pai. Contudo, apesar das habilitações de mãe serem superiores, não se observa uma relação directa com o desempenho profissional, em que são os pais que desempenham funções de nível mais elevado, como se observa nos Gráficos 35 e 36, respectivamente. Os resultados obtidos permitem-nos inferir que, apesar da sociedade europeia ser caracterizada como uma sociedade democrática, com igualdade de direitos, se observa alguma discriminação entre os géneros na inserção profissional.

4.2. DADOS ESCOLARES

De modo a evitar a repetição da discussão referente às retenções e respectivas causas, optamos por discuti-las conjuntamente com o cruzamento das variáveis.

4.3. CRUZAMENTOS DE VARIÁVEIS

Relações estatisticamente significativas

Este público escolar é culturalmente muito diversificado. A presença de alunos autóctones, de alunos filhos de imigrantes e de alunos imigrantes constitui uma evidência empírica. Antes de passarmos à análise de resultados propriamente ditos, surge a necessidade de fazer a distinção entre diferentes tipos de jovens que frequentam a escola: (a) considerar os jovens autóctones nascidos e criados em Portugal, com progenitores igualmente portugueses; (b) jovens portugueses (filhos de imigrantes), também eles nascidos e criados em Portugal, mas em que os seus progenitores, pelo menos um, não é português; e (c) os jovens que, não tendo nascido em Portugal, nem tendo progenitores portugueses vieram viver e estudar para Portugal. Estes últimos constituem uma categoria que podemos designar por jovens imigrantes. Chegaram a Portugal com o objectivo de estudar e de conseguir melhores condições de vida do que as que perspectivavam no país de origem. Nasceram e cresceram noutros países e, ao chegarem a Portugal, muitas vezes sem os progenitores, vêm-se numa sociedade com um quadro sociocultural diferente, constituindo a língua utilizada a primeira barreira à inclusão na escola e na sociedade. Quando falamos dos jovens filhos de imigrantes, Portes, (1996, 1999) considera tratar-se de imigrantes de “segunda geração”. Estes jovens não se consideram imigrantes, nem pensam como tal. A maioria nasceu em Portugal ou chegou ao país, dito de acolhimento, com uma tenra idade. Assim, cresceram com acesso às referências culturais, aos estilos de vida e, eventualmente, ao mercado de trabalho dos jovens autóctones. Frequentaram, ou frequentam, as mesmas escolas e têm acesso, *a priori*, às ferramentas de trabalho.

Optámos por agrupar a discussão dos resultados em três grandes grupos: (1) relações estatisticamente muito significativas entre variáveis relacionadas com o país de origem e com a nacionalidade dos progenitores; (2) relações estatisticamente muito significativas entre variáveis como o género, utilização do computador para estudar e para entretenimento, as expectativas acerca do prosseguimento de estudos, expectativas profissionais entre outros; (3) relações estatisticamente muito significativas entre as avaliações dos diferentes ciclos do ensino básico e do secundário, com outras variáveis. Desse modo, ultrapassamos possíveis repetições, sem tornamos a leitura demasiado extensa e exaustiva.

(1) Relações estatisticamente muito significativas entre variáveis relacionadas com o país de origem e com a nacionalidade

A análise referente ao primeiro grande grupo começa por analisar os resultados referentes ao cruzamento das variáveis país de origem e acesso à internet em casa. Somos levados a concluir que a maioria dos alunos portugueses tem acesso à internet em casa. Contudo, existe ainda aproximadamente 25% da população escolar que não usufrui desse serviço o que, numa sociedade dita do conhecimento, pode levar a formas de exclusão, por dificuldades de acesso à informação. A mesma análise, mas quanto aos países europeus, leva-nos a apercebermo-nos de que a quase totalidade dos alunos europeus não portugueses, a residir em Portugal, tem acesso à internet em casa. Este tipo de emigração constitui a chamada emigração privilegiada sócio-economicamente, que vem para Portugal não porque não tenha condições de vida no seu país, mas sim por outras razões, geralmente associadas a empregos valorizados socialmente. Segundo Marques e Góis (2007), “a imigração altamente qualificada é uma realidade antiga e multidimensional que tem vindo a tornar-se mais complexa nos últimos anos e que apresenta uma elevada diversidade interna “ (p. 73). Os mesmos autores afirmam que, desde 1986 até 1998, o número de imigrantes detentores de profissões qualificadas (grupos profissionais 1 e 2), mais do que duplicou passando de 12609 (29,3%) para 26819 (30,2%), respectivamente. Nos últimos anos, tem-se assistido, segundo estes autores, a uma diminuição progressiva, passando de 30,6% em 2002 para 19,8% em 2005. Assim, neste caso, ser emigrante não se torna uma condição desfavorável quanto ao percurso escolar que a maioria destes alunos vivencia.

Quanto aos países africanos, a análise dos resultados revela a existência de dois grupos distintos. Em primeiro lugar, há a necessidade de fazer uma clara distinção entre os países africanos: por um lado, podemos juntar países como a Guiné, Cabo Verde e S. Tomé, onde a percentagem de alunos com acesso à internet é baixa o que, de certo modo, evidencia um nível sócio-económico baixo, quer em Portugal quer no país de origem, onde uma grande parte da população também não tem acesso a estes meios de comunicação. Na maioria dos casos, a população oriunda destes países deslocou-se do país de origem na procura de melhores condições de vida, como iluminam os estudos realizados por Favilli e seus colaboradores (2004) e por César e Azeiteiro (2002), entre outros. Por outro lado, podemos considerar Angola que, sendo um país africano, revela

um tipo de emigração diferente, onde o nível sócio-económico se revela mais elevado, o que se traduz nos 60% de alunos que tem acesso à internet. Moçambique, com apenas dois alunos, apresenta uma bipartição de 50%, mas sendo a representatividade tão baixa, não permite tirar ilações.

Quando consideramos a nacionalidade dos progenitores, estamos a referir-nos a alunos filhos de imigrantes, em que o país de origem de, pelo menos um dos progenitores, não é Portugal. Pela análise *da crosstabulation*, verificou-se que a percentagem de alunos que utiliza internet em casa manteve sensivelmente os mesmos valores, no caso de Portugal e do Brasil. Nos países africanos existe um ligeiro aumento no número de alunos que utilizam internet: Guiné, 48%, Cabo Verde, 54% e S. Tomé com 32%. Uma possível explicação para esta constatação passa por uma certa aculturação da população estrangeira. Quando chegam a Portugal, o desejo de uma vida melhor conduz a uma apropriação da cultura portuguesa, traduzindo-se, por exemplo, na utilização da internet em casa. No caso de Angola e de Moçambique no cruzamento de variáveis entre país de origem e tem acesso à internet, continuam a ter taxas de utilização de internet, em casa, bastante elevadas, aproximando-se inclusive das portuguesas (77%), como se pode ver pelas percentagens obtidas: Angola com 70% e Moçambique com 73%. A frequência da escola, da sociabilidade interétnica, dos consumos materiais e culturais, dos padrões e dos estilos de vida, das experiências sociais e das diferentes expectativas fazem com que, os jovens imigrantes ou filhos de imigrantes, tenham comportamentos e expectativas diferentes, quando comparadas por exemplo com a dos seus progenitores.

Quando procedemos à análise do *crosstabulation* entre nacionalidade do pai e nacionalidade da mãe constatamos que os casamentos ocorrem sobretudo entre elementos da mesma cultura, sendo poucos os casos de casamentos entre elementos de culturas diferentes. Apesar de vivermos num país democrático, em que, de acordo com a constituição portuguesa (AR, 1976) e o com os Direitos do Homem (ONU, 1948), todas pessoas têm liberdade de decisão e, conseqüentemente, liberdade para casar com quem quiserem, o que se constata é que os casamentos, tal como já foi referido, continuam a ocorrer maioritariamente entre elementos da mesma cultura. Esporadicamente existem casamentos fora da cultura de origem. O peso da cultura de origem nas vivências das pessoas aparece fortemente documentado por estes resultados. Se elas convivem, têm

amigos, trabalham, entre outras actividades, com pessoas de variadas culturas, para o casamento, ou seja, para a constituição de família, algo em que os valores culturais desempenham um papel preponderante, tendem a escolher elementos da mesma cultura. Assim, se, por um lado, a sociedade portuguesa se tornou muito mais multicultural (César & Oliveira, 2005; Favilli, et al., 2004; Oliveira, 2006; Teles, 2005), por outro lado, cada grupo cultural que dela faz parte tende a fechar-se sobre si próprio quando falamos de famílias e casamentos, o que pode explicar algumas das dificuldades que os diversos grupos têm em conhecer-se, de forma mais aprofundada.

Este fenómeno cria também dificuldades às escolas, nomeadamente a esta que pretendemos retratar. Os professores são, na maioria, de origem portuguesa. Constituíram família com outros elementos da mesma cultura. São esses valores, religião, hábitos, costumes, crenças, que conhecem e que são capazes de compreender e analisar. Por isso, por vezes, numa escola multicultural, há interpretações das formas de actuação dos alunos que são configuradas pelas culturas dos professores e que não levam em linha de conta os antecedentes culturais desses mesmos alunos. Algumas das investigações mais recentes, realizadas em contextos multiculturais, realçam a relevância, para os desempenhos académicos, formas de actuação e percursos de vida futuros dos alunos, a capacidade que os agentes educativos têm, ou não, de compreender as especificidades culturais e de criarem pontes entre as diversas culturas e a cultura de escola (Abreu & Elbers, 2005; Bishop, 1988; César, in press; César & Kumpulainen, in press; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006)

Quando cruzamos a nacionalidade da mãe com as habilitações literárias da mãe e com profissão da mãe, de acordo com os valores da apresentação de resultados, verifica-se que a maioria das mães referidas apresentam uma escolaridade baixa, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos, tanto para as mães portuguesas como para as pertencentes aos PALOP, ou para as mães brasileiras. Como já foi referido, algumas das mães portuguesas, angolanas e brasileiras apresentam habilitações ao nível do ensino secundário. O nível da licenciatura adquire maior relevância nas mães portuguesas e nas mães brasileiras. A profissão desempenhada pelas mães é coerente com as habilitações literárias. Desse modo, a maioria das mães desempenha profissões semi-qualificadas ou não qualificadas, sendo poucas as mães que desempenham profissões onde o nível de licenciatura é exigido. De modo a conseguirmos uma análise aprofundada dos

resultados, não nos podemos limitar às diferenças culturais, mas temos também que entrar em linha de conta com as diferenças sociais. Por um lado, consideramos as mães oriundas de outros países, pertencentes a famílias de imigrantes africanos, com níveis de habilitações literárias muito baixos, com profissões pouco qualificadas, com remunerações muito baixas, pertencentes a uma condição social desfavorecida, agravada, muitas vezes, pelas dificuldades associadas a dificuldades linguísticas. Por outro lado, temos as mães que são portuguesas, que cresceram no seio da cultura portuguesa, e que desempenham, também elas, profissões semi-qualificadas ou não qualificadas. Neste caso, não faz sentido falar em diferença cultural ou em dificuldades de adaptação, mas sim em desigualdades sociais. Uma possível explicação para as desigualdades sociais poderá ter a ver com os níveis de escolaridade da população portuguesa, em geral. Apesar da massificação do ensino, sobretudo a partir de 1974, ter vindo a caminhar a passos largos, apesar de ter aumentado, e muito, o número de estudantes no ensino superior, e ter sido expandido o pré-escolar, Portugal continua, face aos restantes países da união europeia, a apresentar um défice estrutural face à média europeia. Esta desigualdade social tem uma certa tendência para se perpetuar: a origem social ou a escolaridade do pai e/ou da mãe configura o desempenho escolar dos filhos, para Moreira (2009a), embora todas as famílias atribuam importância à escola, favorecendo a cooperação, detêm um conjunto de alternativas à escola de forma a assegurar o futuro dos jovens. Assim, os alunos provenientes de famílias com nível socioeconómico elevado estão geralmente, associados a percursos escolares mais longos e com sucesso. De acordo com os dados da OCDE (2007), em Portugal, os alunos de menores recursos socioeconómicos têm apenas metade da probabilidade de ingressar no ensino superior.

(2) Relações estatisticamente muito significativas entre variáveis como o género, utilização do computador para estudar e para entretenimento, as expectativas acerca do prosseguimento de estudos, expectativas profissionais entre outros;

No segundo grande grupo de análise centramos as atenções no género e na sua relação com diferentes variáveis. Concluimos que o género feminino utiliza maioritariamente o computador para estudar, sendo também as raparigas quem mais empenho mostra no prosseguimento de estudos, ao nível da licenciatura, e no

desempenho de profissões condizentes com essas habilitações literárias. Tal como tem sido referido ao longo desta dissertação, as sociedades europeias estão em mudança, sendo uma delas o caminho para a igualdade entre os géneros. Com a globalização surgiram novas oportunidades de emprego, sobretudo para o género feminino. Contudo, e de acordo com os dados obtidos pela CCE (2007), existem muitos obstáculos à participação das mulheres no trabalho e na sociedade. Existem, tradicionalmente, responsabilidades adicionais atribuídas às mulheres, nomeadamente as tarefas domésticas, as relativas aos filhos e aos idosos, entre outras. No sentido de facilitar o trabalho da mulher é necessário, segundo a comissão anteriormente referida, rever os sistemas fiscais para melhorar os incentivos de trabalho, desenvolver cuidados à infância e à terceira idade, abordáveis e acessíveis. Contudo, o ideal da igualdade entre homens e mulheres está longe de ser atingido. Continuam a persistir as diferenças nas taxas de emprego entre homens e mulheres, atingindo valores mais elevados nos grupos com menores habilitações literárias. Os dados da OCDE (2007) apontam para a possibilidade de, em trabalhadores pouco qualificados, a percentagem de homens empregados ser 23% superior à de mulheres empregadas. Esta taxa desce 10 pontos percentuais quando se trata de trabalhadores mais qualificados, mantendo-se todavia a diferença entre os géneros. Por outro lado, em todos os países da OCDE se observa que a população feminina recebe menos remuneração que a população masculina, com o mesmo nível de habilitações literárias e o mesmo tipo de emprego/cargo desempenhado. As mulheres ganham habitualmente entre 50 a 80% do vencimento auferido pelos homens com os mesmos níveis de escolaridade. Como se pode compreender, muito há ainda a fazer pela igualdade entre os géneros. Numa economia do conhecimento e dos serviços, a educação faz uma grande diferença para as perspectivas de acesso ao emprego. Não é, pois, de estranhar o empenho das raparigas na obtenção dessa educação e dessa igualdade.

As expectativas profissionais podem ser relacionadas com o país de origem. Assim, os alunos portugueses são aqueles que apresentam uma maior expectativa quanto ao desempenho de profissões com nível de licenciatura. Os alunos oriundos dos PALOP pretendem, no futuro, desempenhar funções ao nível da licenciatura, ou desempenhar funções de trabalhadores qualificados. É necessário ter em consideração que o apoio fornecido, em termos de facultar aos alunos de baixo nível socioeconómico

o acesso ao ensino superior, varia muito de país para país, dentro da OCDE. Em Portugal, os alunos de baixo nível sócio-económico são pouco apoiados pelo Estado, pelo que a probabilidade de ingressar no ensino superior, é metade de por exemplo na nossa vizinha Espanha OCDE (2007). Esta situação conduz-nos a diferenças sociais em que os alunos com maior probabilidade de ingressar no ensino superior são aqueles cujos pais tenham cursos superiores.

(3) Relações estatisticamente muito significativas entre as avaliações dos diferentes ciclos do ensino básico e do secundário, com outras variáveis.

Neste último grupo, vamos analisar as relações existentes entre as avaliações da disciplina de língua portuguesa e de matemática: (a) segundo e terceiro ciclo; (b) secundário.

(a) Análise relativa ao segundo e terceiro ciclo de escolaridade

Das diferentes *crosstabulation* obtidas a partir dos cruzamentos de variáveis avaliação de língua portuguesa e escola local de aprendizagem, escola local de convívio e escola local de OTL, podemos concluir que: a maioria dos alunos considera a escola como local de aprendizagem, opinião partilhada, não apenas, pelos alunos com bons desempenhos, mas também pelos alunos que não atingiram um nível positivo; a escola é tida como um local de convívio para a maioria, apesar, dos alunos com Nível 2 maioritariamente não partilharem essa opinião, globalmente não consideram a escola como um local de ocupação de tempos livres. Os alunos atribuem à escola um papel importante nas suas vidas, vendo-a não apenas como um local de aprendizagem, mas também, e visto que passam a maior parte do seu tempo na escola, como um local de convívio, como um local de relacionamento entre pares, onde tão importante, senão mais, do que o sucesso escolar é o sucesso académico. Para os alunos com Nível 2, mas que não consideram a escola como local de convívio, podemos apontar como possível explicação, a dificuldade de inclusão na escola e provavelmente na sociedade. Se por um lado apresentam dificuldades várias na escola, que se traduzem, em última análise nos níveis obtidos, por outro lado consideram-na como o único meio de atingir algo de melhor, como se viu pelas expectativas académicas e profissionais referidas no Ponto 2.

Quando analisamos a avaliação de língua portuguesa com o número de retenções, temos que atender, antes de mais, às retenções. Assim, constatamos que do

total de alunos que frequentam o ensino básico, 2º e 3º ciclo, na escola em estudo, 58% não apresentam retenções, enquanto que 42 % apresentam pelo menos uma retenção. Esta percentagem é bastante sintomática da existência de insucesso escolar. De acordo com Isambert-Jamati, (1985, citado por Perrenoud, 2002, P. 2), em 1950 assistiu-se ao “aparecimento do insucesso escolar como problema social”. O insucesso escolar tem vindo a aumentar desde então, tendo-se massificado. Ao longo do tempo têm sido apontadas diversas causas, que têm evoluído: as primeiras incidiam em problemas patológicos e psicológicos associados ao aluno (Matias & Parchão, 2006), seguiram-se, segundo os mesmos autores, causas que relacionavam o insucesso com as condições dos indivíduos provenientes dos grupos étnicos de classe operárias e de outros grupos cujos saberes culturais se distanciavam dos saberes da Escola. Actualmente, o insucesso é atribuído à forma como a Escola está estruturada, assim como aos conteúdos curriculares, ao tipo de ensino e ao processo de avaliação. Estando estes aspectos relacionados com a origem social e cultural do aluno.

Apesar do problema do insucesso escolar já ter sido diagnosticado e referenciado por diferentes autores (Sacuntala & Grácio, 1977; Benavente & Correia, 1981; Benavente et al., 1987; Grácio, 1997; Sebastião, 1998; Silva, 1999), continua a ser um problema de fundo da sociedade portuguesa, responsável em parte, pelo abandono escolar. Diversos estudos têm sido realizados sobre esta temática nomeadamente, um estudo nacional (Cabral & Pais, 1998) concluiu que 68% da população estudantil tinha reprovado [termo então utilizado] pelo menos uma vez. Estudos mais recentes, realizados na zona da Grande Lisboa – Projecto JODIA (Jovens Descendentes de Imigrantes Africanos) mostram-nos que 64% da população inquirida (1000 alunos) regista, pelo menos, uma retenção. É necessário uma chamada de atenção para os dois estudos citados. No primeiro caso, estamos a referir-nos à população nacional, jovens portugueses, na generalidade; no segundo, caso referimo-nos apenas a jovens, descendentes de imigrantes africanos. Não é possível dizer que a taxa de reprovação dos filhos dos imigrantes é muito diferente da dos jovens, em geral, uma vez que não há qualquer fonte estatística, a nível nacional que tenha calculado a taxa de reprovações sobre o trajecto escolar de cada aluno. No estudo em causa, o número de retenções foi calculado para a população desta escola, não sendo possível, dizer qual a percentagem de alunos que é descendente de imigrantes africanos. Contudo, se

tomarmos como linha de comparação os estudos citados, nomeadamente o estudo JODIA, por se tratar de uma escola da Grande Lisboa, podemos dizer que a percentagem de alunos que registam retenções (42%) é inferior aos valores anteriormente referidos.

Relativamente à língua portuguesa, independentemente das retenções nos anos anteriores, neste estudo 79% do número total de alunos a frequentar o ensino básico apresenta uma classificação positiva a esta disciplina. O mesmo acontece quando passamos para a disciplina de matemática em que, no final de 2007/08, 65% dos alunos obtiveram classificação positiva, apesar de ter aumentado a percentagem de alunos com Nível 1. Lembra-se que a maioria dos alunos com positiva à disciplina de matemática apreciam que um professor ensine bem, sendo essa opinião partilhada pelos alunos que não obtiveram nível positivo.

Quando comparamos as classificações da disciplina de língua portuguesa com os resultados da disciplina de matemática, os resultados são mais favoráveis a língua portuguesa do que em matemática: 79% de sucesso na disciplina de língua portuguesa contra 65% de sucesso na disciplina de matemática. Estes resultados são coerentes com os resultados do PISA 2006. De acordo com este estudo, o desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia de leitura tem registado uma evolução positiva desde o primeiro ciclo realizado em 2000 (o desempenho atingiu o valor de 470, em 2000 e de 472 no ciclo de 2006). Diz-nos que os alunos do género feminino evidenciam um desempenho superior ao exibido pelos alunos do género masculino. O presente estudo não vai de encontro a esta conclusão, uma vez que, os resultados da correlação entre género e avaliação não são significativos. Quando falámos em literacia matemática, os resultados obtidos no ciclo 2006 são iguais aos obtidos no ciclo 2003 (466), não se observando uma evolução, do ponto de vista quantitativo. Contudo, o estudo refere ainda que os alunos revelaram uma melhoria qualitativa de resultados, os alunos com melhor desempenho passaram, ainda, a ser melhores.

b) Análise relativa ao ensino secundário

Quando procedemos à análise dos cruzamentos de variáveis para o ensino secundário, os resultados são estatisticamente significativos, mas não estatisticamente muito significativos. Como possível explicação, podemos apontar a diferença entre o número de alunos com avaliação no ensino básico (439) e o número de alunos que foram avaliados no ensino secundário (150). Os alunos do ensino secundário correspondem aproximadamente a 25% do total de alunos. A diferença entre o número de alunos no início do ano e o número de alunos com avaliação no final do 3º período deve-se, essencialmente, aos alunos do ensino secundário. Tal como referido anteriormente, no início do ano lectivo responderam ao questionário 672 alunos. Destes 469 pertenciam ao ensino básico e 203 ao ensino secundário. No ensino básico, constatou-se, ao longo do ano lectivo, uma redução do número de alunos, passando de 468 alunos avaliados (um abandonou no início do ano lectivo) no 1º Período para 439 avaliados no 3º Período. Esta redução de 30 alunos equivale a uma taxa de abandono de quase 5%. No ensino secundário a percentagem de abandono é mais elevada: dos 203 alunos que responderam ao questionário, foram avaliados à disciplina de matemática, no 1º Período, 170 alunos, e este número reduziu-se para 150, no 3º Período. Assim, ao longo do 1º período, antes das avaliações, abandonaram a escola 33 alunos, e até ao final do ano lectivo, abandonaram a escola mais 20 alunos, o que, no total, perfaz um total de 53 alunos correspondendo a uma taxa de abandono de aproximadamente 8%. Quando comparamos as taxas de abandono registadas na escola em estudo, com as taxas fornecidas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE, 2008), podemos concluir que estão bastante abaixo dos valores nacionais. De salientar que o referido gabinete dá indicação de que os dados para o ano lectivo 2007/08 são provisórios. Assim, no 3º ciclo do ensino básico a taxa de retenção e de desistência passou de 20,5% no ano lectivo 2005/2006 para 19,9% no ano lectivo 2007/08 e para 14,7% no ano lectivo 2007/08. No ensino secundário a referida taxa atinge valores mais elevados, situando-se, no ano lectivo 2005/06, em 31,7%, passando para 25,9% em 2006/07 e para 22,4% em 2007/08. Ao nível do 12º ano de escolaridade a percentagem de abandono detém ainda valores mais elevado: 48,2% no ano lectivo 2005/2006, 38,5% em 2006/2007 e 35,2% no ano lectivo 2007/08.

Os resultados obtidos iluminam que a maioria dos alunos do ensino secundário consideram a escola como um local de convívio e não como um local de ocupação de tempos livres. Quanto às avaliações obtidas às disciplinas de português e de matemática, a percentagem de alunos no ensino secundário sem retenções registadas no percurso escolar é de 65 e 67% respectivamente. A percentagem de classificações negativas é superior na disciplina de matemática (20%) em relação à disciplina de português (6%). A relação entre as variáveis número de retenções e avaliação de português e de matemática, no 3º período, diz-nos que a percentagem de alunos com classificação negativa, quer a língua portuguesa quer a matemática, aumenta à medida que aumenta o número de retenções por aluno.

A comparação entre os resultados obtidos pelos alunos do ensino secundário e do 3º ciclo, e de acordo com PISA (2006), mostra que os alunos do 10º e do 11º ano, revelaram um desempenho médio global a literacia de leitura muito acima da média. Relativamente à literacia matemática, também os alunos do ensino secundário registaram melhorias substanciais, face ao PISA (2000), quando comparados com os alunos do ensino básico. Os resultados, obtidos neste estudo, vão de encontro aos resultados dos PISA (2006), uma vez que, a percentagem de sucesso a português é de 94% e a matemática é de 80%.

Da relação entre a classificação interna final de português e a classificação de exame, podemos afirmar que, dos 63 alunos, do 12º ano de escolaridade, apenas 44 alunos reuniram condições de efectuar o exame, ou seja obtiveram classificação interna final de 10 valores indispensável para a realização de exame. Destes, a maioria (39) obtiveram uma classificação de exame inferior à classificação interna, sendo que 25% obtiveram classificação negativa.

Quando analisamos a relação entre a classificação interna de matemática e a classificação de exame, a relação entre as duas variáveis é maior que nos casos anteriores, não obstante não ser muito significativa. Dos 48 alunos matriculados à disciplina de matemática, no 12º ano, apenas foram a exame 46% (22). Destes, a percentagem de sucesso foi de 100% e aproximadamente 2/3 (77%) melhoraram a classificação em exame, tendo 59% dos alunos obtido classificações superiores a quinze valores.

Quando comparamos os resultados de exame da disciplina de português e de matemática, os resultados da disciplina de matemática foram melhores que os resultados da disciplina de português. Estes resultados contrariam as estatísticas dos anos lectivos anteriores Assim, de acordo com os resultados oficiais do Ministério de Educação (ME, 2008) a média total dos alunos que foram a exame nos anos 2006, 2007 e 2008 à disciplina de matemática, foi respectivamente de: 7,3; 9,4 e 12,5 valores. Constatase assim, uma melhoria dos resultados e uma consequente redução da percentagem de reprovações: passou-se de 29% de retenções em 2006 para 7% em 2008. Estes resultados à disciplina de matemática podem ser explicados, por um lado, pelo investimento que tem sido feito nesta disciplina e, por outro lado, de acordo com a Associação de Professores de Matemática (APM), os “(...) exames nacionais do secundário da disciplina foram acessíveis à maioria dos alunos, não suscitando dúvidas de interpretação” (s.p.). Corroborando a afirmação anterior, a Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM) considerou que a prova de Matemática A foi "mais fácil" que a de 2007, alegando que a deste ano contém "um grande número" de questões de resposta "imediata e elementar" (s.p.).

Relativamente aos resultados do exame de português, do 12º, em 2007/08, a média das classificações obtidas ficou abaixo dos 10 valores pela primeira vez, em três anos, situando-se nos 9,7 valores face aos 10,8 valores de 2007 e aos 11, 6 valores de 2008. A percentagem de reprovações à disciplina passou de 5% em 2006 e 2007 para 8% em 2008.

Assim, os resultados dos alunos do 12º ano, a frequentar a escola em estudo, apresentam-se em conformidade com os resultados obtidos a nível nacional, quer à disciplina de português, quer à disciplina de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O outro como ponto de partida”
(Perroti, 1997, p. 73, itálico e
negrito no original)

5.1. UM DERRADEIRO OLHAR

Quando reflectimos sobre o significado da frase escolhida para iniciar as considerações finais, somos levados a pensar num novo paradigma educativo, em que, o referencial passa por rever e redefinir “*a partir do outro*” novas práticas pedagógicas e metodologias de investigação (Perroti, 1997, p. 73). Essas novas práticas e metodologias a desenvolver devem ter presente “o outro”, com a diversidade e pluralidade de culturas emergentes, assim como, devem ter subjacente a equidade de oportunidades para todos os alunos. No sentido, de futuramente, procurarmos desenvolver práticas e metodologias que respeitem os princípios referidos, desconstruindo os artefactos e ferramentas culturais e didácticos que circulam nas escolas e na sociedade, sentimos necessidade de conhecer, de forma aprofundada, a escola onde desempenhamos as funções docentes.

Um derradeiro olhar sobre esta investigação leva-nos a pensar que o recurso ao questionário aplicado na escola, no início do ano lectivo, terá fornecido os dados necessários para a caracterização da mesma. A interpretação dos resultados obtidos, a partir do tratamento estatístico dos dados, permitiu-nos tecer considerações importantes para a caracterização da escola ou, como referimos ao longo da dissertação, para o retrato da escola. Sendo o objectivo principal desta investigação a elaboração do retrato desta escola, na globalidade, pensamos ser relevante sintetizar e reflectir, para cada uma das vertentes propostas (pessoal, cultural, social e académica), sobre o respectivo retrato.

Quando nos referimos ao retrato pessoal, estamos a pensar nos alunos, nomeadamente na caracterização deles quanto à idade e ao género. Os resultados permitiram-nos apercebermo-nos de que os alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico apresentam uma média de idade superior à esperada. Parece-nos que, como

possível explicação, podemos apontar os elevados níveis de retenções nos anos terminais de ciclo. No que se refere ao género, a bipartição entre os géneros é quase perfeita, havendo apenas uma ligeira predominância do género feminino. Para conseguirmos um melhor retrato pessoal pensamos, ainda, ser importante referir que a maioria da população escolar concentra-se no ensino básico, aproximadamente $\frac{3}{4}$, ocupando o ensino secundário uma percentagem muito inferior. A explicação para estas diferentes percentagens prende-se com o elevado número de alunos que, devido às retenções, não concluem o 3º ciclo do ensino básico e não conseguem transitar para o ensino secundário. A maioria dos alunos parece-nos ter uma opinião muito positiva desta escola, considerando-a um local de aprendizagem e um local de convívio, dando particular importância à capacidade dos professores para ensinar bem.

O retrato cultural da escola aporta-nos dados relativos não apenas ao país de origem mas também às culturas em que estes alunos participam. Podemos afirmar tratar-se de uma escola multicultural, uma vez que apresenta uma grande diversidade de países representados, quer para quando falamos em país de origem quer quando mencionamos as nacionalidades (nacionalidade do pai/nacionalidade da mãe). Os países mais representados são os africanos de expressão portuguesa, notando-se um crescente aumento dos alunos vindos da América do Sul, nomeadamente do Brasil, e da Europa de Leste. Salienta-se que, quando consideramos a nacionalidade dos progenitores dos alunos, as nacionalidades diferentes da portuguesa, passam a ocupar um valor mais representativo na escola, aproximando-se de quase metade da população escolar.

Ainda no retrato cultural da escola, sentimos necessidade de frisar que, embora a maioria dos alunos imigrantes fale português na escola, em alguns casos com muitas lacunas, em casa essa não é a língua em que comunicam, pelo que a língua pode constituir-se como um elemento de forte contraste cultural. As diferenças culturais, face à população portuguesa, esbatem-se quando consideramos os imigrantes de segunda geração. Neste caso, a socialização nas escolas e nas zonas de residência, incluindo círculos intraétnicos, faz com que os alunos utilizem, de forma generalizada, a língua portuguesa. De um modo geral, podemos dizer que, relativamente à população portuguesa, e de acordo com Machado e Matias (2006), os imigrantes apresentam, maioritariamente, situações de forte contraste social e situações de um pouco menos forte contraste cultural.

Quando olhamos em redor, nesta escola, bem como na comunidade que a rodeia, sentimos alguma dificuldade em separar o social do cultural. De acordo com Machado (2002), o social e o cultural constituem dois eixos estruturantes na percepção da etnicidade, ou seja, na percepção da relevância assumida no plano social, no plano cultural e no plano político, pela pertença a populações étnicas ou racialmente diferenciadas. Esta noção de pertença é veiculada através de traços “ (...) como a língua, religião, origem nacional, composição social, padrões de sociabilidade, especificidades económicas e outros...” (p. 29). Assim, quando pensamos no *retrato social* da escola podemos considerá-la como um espaço onde se observam grandes contrastes e continuidades. Este estudo permitiu-nos apercebermo-nos dos grandes contrastes, sobretudo quando comparamos a população escolar imigrante, de primeira ou de segunda geração, com a população escolar autóctone: nas dificuldades de utilização da língua; na composição do agregado familiar, muito maior no caso das famílias imigrantes; nos padrões de sociabilidade, onde a aceitação e participação nas turmas se revela, por vezes, difícil; nas especificidades económicas, pois, na maioria dos casos, o nível sócio-económico é baixo, bem como as habilitações literárias, ao nível do 1º e do 3º ciclo do ensino básico, associadas a desempenhos profissionais de carácter primário (trabalhadores semi-qualificados e não qualificados). Por outro lado, permitiu-nos ver que, em alguns casos, a Escola funciona como um veículo reprodutor de desigualdades sociais, dando continuidade ou agravando os contrastes sociais e culturais existentes. Alunos com dificuldades de aprendizagem desencadeadas, muitas vezes, pelos contrastes anteriormente citados, com impactes como o elevado número de retenções acumuladas e comportamentos susceptíveis de procedimento disciplinar, tenderão a desenvolver sentimentos de inferioridade e de hostilidade, que frequentemente se vêm a traduzir numa nítida dificuldade de inclusão na escola e na sociedade.

Quando procedemos ao retrato académico da escola, temos que considerar a influência dos retratos anteriormente descritos. Bourdieu (1979) defende que a pertença de uma família a uma determinada “estrutura de classes” ou a um determinado “espaço social de classes” configura os destinos sociais dos jovens. Aponta como exemplo o número de jovens a frequentar o ensino superior, mais elevado no caso das famílias com mais recursos económicos, do que nas famílias com menos recursos, apesar do acesso à

faculdade ser possível a jovens provenientes de todas as classes sociais. Quando analisamos os resultados obtidos, a maioria dos alunos evidencia expectativas elevadas, quanto às habilitações literárias e profissionais futuras motivadas, provavelmente, por ambicionar uma melhoria das condições de vida. Mas, paradoxalmente, existe uma elevada taxa de abandono, sobretudo no ensino secundário, o que conduzirá a uma reprodução intergeracional das desigualdades sociais. Ao nível das retenções, mais de metade da população escolar já registou, ao longo do seu percurso escolar, pelo menos uma retenção. Contudo, apesar das retenções e de toda a diversidade cultural, quando analisamos os resultados obtidos nos exames nacionais, estes acompanham a média nacional, não havendo grandes disparidades. Do mesmo modo, as taxas de abandono e de retenção desta escola correspondem à média nacional, o que nos leva a inferir que o problema do insucesso e do abandono escolar são problemas transversais, que afectam a Escola, em geral.

5.2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

O desenvolvimento pessoal e profissional constitui uma vertente importante da realização deste estudo. A nível pessoal, o trabalho de investigação e a reflexão, que lhe está associada, contribuíram para um enriquecimento pessoal e para o reconhecimento da necessidade de actualização. A escolha dos autores, as leituras efectuadas, as reflexões, a recolha e interpretação de dados e, finalmente, a escrita, foram fases do trabalho que exigiram um grande envolvimento, quer do ponto de vista temporal quer do ponto de vista mental. A organização foi muito importante, o cumprimento de uma calendarização, a organização das tarefas nos tempos disponíveis, de forma a conseguir terminar o trabalho em tempo útil, foi crucial para o sucesso do trabalho. Ainda a nível organizacional, a conciliação da investigação realizada com a parte profissional e familiar foi difícil, sobretudo no que se refere ao tempo necessário para leitura e reflexão e, ainda, o processo de escrita.

A nível profissional, o conhecimento mais aprofundado da escola, nomeadamente dos alunos que nela participam, permitiu-nos um novo olhar sobre esses mesmos alunos, um reposicionamento face à escola, pensar na adopção de práticas e formas de actuação até então desconhecidas, passando por uma desconstrução e

questionamento dos materiais didácticos utilizados, permitiu-nos formular questões que até aqui não existiam. Como aprendem os alunos das diferentes culturas? Que expectativas têm os diversos alunos em relação à escola? Será que podemos responsabilizar apenas os alunos pelo insucesso escolar que actualmente se faz sentir?

Muito importante, quer para a vertente pessoal quer para a profissional, foi a pertença à equipa do projecto de investigação *Interação e Conhecimento*, a discussão e a partilha de pontos de vista diferentes, que permitiram o enriquecimento do trabalho realizado, sobretudo ao nível das opções metodológicas. O espírito de entreajuda existente, entre os diferentes elementos do grupo, assim como a rápida resposta às solicitações efectuadas, constitui um exemplo importante do que se entende por trabalho colaborativo e contribuiu, indubitavelmente, para a realização do trabalho em causa.

Em resumo, o desenvolvimento pessoal e profissional proporcionado pela investigação realizada foi de tal forma importante que, quando pensamos neste trabalho, considerámo-lo como um início, como a ponta de um *icebergue*, que investigações futuras poderão fazer vir à superfície.

5.3. O FUTURO

Constituindo o trabalho realizado, a Fase 1 de um trabalho mais amplo, o futuro passa por realizar, em seguida, a Fase 2 do trabalho onde, recorrendo a instrumentos de recolha de dados mais diversificados, que permitam fazer a triangulação, pretendemos atingir uma compreensão mais aprofundada relativamente ao problema em estudo. Aquilo que se pretende é a obtenção de um retrato mais fino da população desta escola, onde se evidenciem as semelhanças e os contrastes existentes nos diferentes grupos culturais. O processo de supervisão inerente a este processo conduzirá a interações entre os diferentes intervenientes, o que poderá facilitar a aprendizagem, por parte dos alunos, reduzindo o insucesso escolar.

Consideramos importante o estudo realizado na medida em que nos permitiu, ver aquilo que está por de trás da cortina. Permitiu-nos ver aquilo que já lá estava mas que, não estava visível para nós. Pensamos que, antes de passar para a resolução do problema, é necessário conhecer aprofundadamente esse problema. Apenas podemos

resolver os problemas desta escola se os conhecermos em profundidade. Assim, pensamos que o futuro das escolas passa por um conhecimento aprofundado das mesmas, com vista à implementação de formas de actuação potenciadoras de sucesso.

Dentro da temática da multiculturalidade, gostaríamos, ainda, de poder por em prática os microprojectos que desenvolvem actividades artesanais (Favilli et al., 2004), relacionando-os com aspectos da área disciplinar que leccionamos (ciências físico-químicas) e ver quais os impactes que o recurso a estes microprojectos tem na aprendizagem dos alunos, nomeadamente na promoção do acesso ao sucesso escolar.

Por considerarmos os domínios de investigação ilimitados, e por termos noção da importância do processo de investigação para a formação contínua dos professores, acreditamos que a investigação realizada constitui a primeira de muitas investigações a realizar no futuro, e que os resultados dessas investigações, enquanto docentes, terão impactes no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Referências bibliográficas:

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Abreu, G. de, & Elbers, E. (2005). The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 3-11.
- Abreu, G. de, & Hale, H. (2009). 'Self' and 'Other' imposed withdrawing in social interactions at school: Portuguese students talk about their experiences in adjusting to schooling in Britain. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 91-116). Rotterdam: Sense Publishers.
- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) (2007). *Entreculturas*. Retirado em Fevereiro 10, 2009 de <http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=214>
- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), (1991). *Catálogo: Publicações*. Retirado em Fevereiro 9, 2009 de http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/brochport/Catalogo_Publicacoes_2005.pdf
- ACIME (2005). *Educação intercultural*. Retirado em Maio 10, 2007, de <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=139>, Apresentação_CNE.
- ACIME (2006). *Enquadramento imigração em Portugal*. Retirado em Fevereiro 21, 2009, de <http://www.scribd.com/doc/9556704/Situacao-da-imigracao-em-Portugal>
- ACIME (2008). *Diálogo intercultural*. Retirado em Fevereiro 2, 2009 de <http://www.aedi2008.pt/AnnoucementDetails.aspx?itemId=14&tabId=21>
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In IIE (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-13). Lisboa: IIE.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alro, H., Skovsmose, O., & Valero, P. (2009). Inter-viewing foreground: Students' motives for learning in a multicultural setting. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 13-37). Rotterdam: Sense Publishers.

- Antunes, M. (1981). Migrações, mobilidade social e identidade cultural: Factos e hipóteses sobre o caso português. *Análise social*, XVII (65), 17-27.
- Assembleia da República (AR). (2005). *Constituição da República Portuguesa* (VII revisão constitucional). Retirado em Abril 26, 2009, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Badalo, C. (2006). *Educação de adultos e ensino recorrente: Quando o desejo de ser se cruza com a razão*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin: University of Texas Press. [Trabalho original publicado em russo, em 1929]
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2003). *An introduction to multicultural education*. Chicago: Cherry A. McGee Banks Editors.
- Banks, J. (2004) Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Banks & C. Banks (Eds), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-30). Seattle: WA: Center for Multicultural Education.
- Banks, J., Banks, C. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barbosa, M. (2005). Comunidade educativa e participação democrática. *Congresso da cidadania*. Retirado em Fevereiro 21, 2009, de http://www.congressodacidadania.com/con_6_int_mb.html
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2007). Mudanças nas escolas, desafios para a inspeção tendências e perspectivas. Conferência nacional da inspeção-geral e educação (CNIGE07) 2007 “*Melhorias da educação: Desafios para a IGE*”. Retirado em Janeiro 12, 2009 de http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/CNIGE07_1_JoaoBarroso.pdf,
- Bénard da Costa, A. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre um caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Bénard da Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I., & Rodrigues, D. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões*. Retirado em Março 1, 2009 de http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=34
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV(108-109), 715-733.

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, A. (1999). Texto proferido na Sessão de Abertura no Seminário *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*, organizado pelo Conselho Nacional de Educação. In CNE (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 15-19). Lisboa: CNE.
- Bernstein, R. (1986). What is the difference that makes a difference? Gadamer, Habermas, and Rorty. In B.R. Wachter-hauser (Ed.) *Hermeneutics and modern philosophy* (343-376). Albany: State University of New York Press.
- Bishop, A. (1988). *Mathematical enculturation: a cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Publishers.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. dos Santos, & T. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., & Salema, M.H. (2009). In S. Keating-Chetwynd (Eds.), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Bélgica: Council of Europe.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cabral, M. V., & Pais, J. M. (Eds.) (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.
- Canário, R. (ed.) (2003), "Formação e mudança no campo da saúde". *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 117-146). Porto: Porto Editora.
- Caria, T. (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social, XLIII* (4), (749-773).
- Carneiro, R. (Ed.) (2007). *A interculturalidade na expansão Portuguesa (séculos XV-XVIII)*. Lisboa: ACIME.
- Carvalho, C., & César, M. (2000). Reflexão em torno de dinâmicas de interação: O caso do trabalho em díade em tarefas não-habituais de estatística. In C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J. P. da Ponte, J. M. Matos, & L. Menezes (Eds.), *Interações na aula de matemática* (pp. 85-97). Viseu: SPCE - Secção de Educação Matemática.
- Carvalho, G. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Ibero Americana*. 32, (pp. 1-9).
- César, M. (1994). *O papel da interação entre pares na resolução de tarefas matemáticas: Trabalho em díade vs. Trabalho individual, em contexto escolar*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de Doutoramento, documento policopiado].
- César, M. (2000). Interações sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: a investigação contextualizada. In J.P. Ponte, & L. Serrazina (Eds.), *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália - Actas da Escola de Verão em*

Educação Matemática - 1999 (pp. 5-46). Lisboa: SPCE - Secção de Educação Matemática.

- César, M. (2002). E depois do adeus? Reflexões a propósito de um follow up de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática* (pp. 93-104). Lisboa: SPCE-SEM & IIE.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de Todos e para Todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César & K. Kumpulainen, (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (in press). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatsu, K., & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: Information Age Publication.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3). [Special issue - Inclusive education ten years after Salamanca]
- César, M., & Azeiteiro, A. (2002). Todos diferentes, todos iguais. In APM (Eds.), *Actas do ProfMat2002* (pp. 107-112). Viseu: APM. [Suporte: CdRom]
- César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: Students' voices in a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43. [Thematic number about The social mediation of learning in multi-ethnic schools, editors Guida de Abreu & Ed Elbers]
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.
- Chronaki, A. (2009). An entry to dialogicality in the maths classroom: encouraging hybrid learning identities. In M. César & K. Kumpulainen, (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 116-143). Rotterdam: Sense Publishers.
- Coelho, P. (2008). Texto proferido na Sessão de Abertura do lançamento do *Ano europeu do diálogo intercultural*. Retirado em Fevereiro 2, 2009 de <http://editorapergaminho.blogspot.com/2007/12/paulo-coelho-embaixador-europeu-para-o.html>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4.^a ed.). London: Routledge.

- Comissão das Comunidades Europeias (CCE) (2007). Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. *Oportunidades, acesso e solidariedade: Para uma nova perspectiva social na Europa do século XXI*. Bruxelas: COM.
- Conselho Nacional de Educação (CNE), (2007). *Debate Nacional sobre Educação. Relatório final. Como vamos melhorar a educação em Portugal: novos compromissos sociais pela educação*. Lisboa: ME/CNE.
- Costa-Oliveira, J. P., & Lacerda, T. (2007) *Interculturalidade na Expansão Portuguesa*. Lisboa: ACIME.
- Cotrim, A. M., Ortigão, I., Ferreira, J., & Oliveira, M. (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e perspectivas*. In Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, (Ed.). Lisboa: Ministério da Educação
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em Educação Ambiental*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Davidman, L., e Davidman P. (1994). *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide*. New York: Longamn Publishing Group.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir* (8ª ed.) (J.Eufrásio, Trd.). Porto: Edições Asa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks: Sage.
- Favilli, F., César, M., & Oliveras, M. L. (2004). *Projecto IDMAMIM: Matemática e intercultural*. Pisa: Universidade de Pisa. [3 CdRoms: La Zampoña, Os Batiques e Las Alfombras]
- Figel, J. (2008). Texto proferido na sessão de abertura do *Ano Europeu do Diálogo Intercultural*. Retirado em Fevereiro 23, 2009 de http://ec.europa.eu/commission_barroso/figel/speeches/docs/08_01_08_EYIC_D_Ljubljana_en.pdf
- Fink, A. (1995a). *The survey handbook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fink, A. (1995b). *How to analyze survey data*. Thousand Oaks: Sage.
- Fleuri, R.M. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2007/08). *Estatísticas da educação*. Lisboa INE.
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), (2006). *Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01_03/04)*. Lisboa: ME.

- Gay, R., Mills, G., Airasian, P., & Merrill, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Columbus. Gedeão, A. (1997). *Poemas escolhidos*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Gorgori, N., Abreu, G., & Favilli, F. (2003). Ensinar e aprender matemática na aula multicultural. In M.A. Mariotti (ed.), *CERME 3, Bellaria*. Retirado em Janeiro 24, 2009, de http://ermeweb.free.fr/CERME3/group/TG10/TG10_list.html
- Grácio, S., & Miranda, S. (1977). Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto. *Análise social*, XIII(51), 721-726.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2001). *Recenseamento geral da população*. Retirado em Fevereiro 18, 2009, de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main
- Jansa, J. (2008). Texto proferido na na sessão de abertura do *Ano Europeu do Diálogo Intercultural*. Retirado em Fevereiro 23, 2009 de <http://www.aedi2008.pt/AnnoucementDetails.aspx?itemId=14&tabId=21>
- Keitel, C. (2001). *Mathematics, knowledge and political power*. Retirado em Março 23, 2009 de http://www.didaktik-der-mathematik.jku.at/didaktik-mathe/abstracts/Abstract_Keitel.pdf
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (2.^a ed.) (M. J. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. (2001a), *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001b), *Professoras e Identidades*, Porto, Asa.
- Machado, F. L. (2002). *Contrastes e migrações: Migração, etnicidade e integração dos guineenses em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Machado, F. L. & Matias, A. R. (2006). *Descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: Linhas de identificação sociológica*. CIES e-Working paper Número 13/2006. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Eds.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (p. 95-108). Porto: Porto Editora.

- Marques, J.C., & Góis, P. (2008). *Imigração altamente qualificada em Portugal: uma tipologia*. Retirado em Dezembro 14, 2009 de http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Revista_2/migracoes2_art3.pdf
- Martins, A. M., & Parchão, Y. (2000). *A legitimação do fracasso escolar*. Retirado em Março 12, 2009 de http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0147&area=d6&subarea
- Matos, M. S. (1999). *Teorias e práticas da formação: Contributos para uma reabilitação do trabalho Pedagógico*. Porto: Asa.
- Melro, J., & César, M. (2002). Escola para todos: Que caminhos? Que trajectos?. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do 5º congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 175-187). Porto: Edições Colibri & SPCE.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Administração Interna (MAI), (1995). Decreto-Lei Número 323/95, de 29 de Novembro, Diário da República, I Série A, Número 276. Lisboa: INCM
- Ministério da Educação (ME), (1991). Despacho Normativo Número 63/91, de 13 de Março, Diário da República, I Série B, Número 60. Lisboa: INCM.
- ME (2007). Despacho Normativo Número 15 847, de 23 de Julho. *Diário da República*, II Série, Número 140. Lisboa: INCM Retirado em Novembro 29, 2007, de <http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//dre.pt/pdf2s/2007/07/140000000/2079820799.pdf>
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. São Paulo: Artmed.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Lisboa. DEFCUL. [Documento Policopiado]
- Moreira, D. (2009a). Different perceptions of schooling and citizenship. In M. César & K. Kumpulainen, & (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 71-89). Rotterdam: Sense Publishers.
- Moreira, D. (2009b). *A escola, a diversidade de saberes e a cultura da paz*. Retirado em Março 25, 2009 de <http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/node/1734>
- Newton, I. (1687). *Philosophie Naturalis Principia Mathematica*. Retirado em Maio 5, 2009 de http://pt.wikiquote.org/wiki/Isaac_Newton
- Nieto, S. (2002). *Language, culture and teaching: Critical perspectives for a new century*. London: Lawrence Erlbaum.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). Texto proferido na Sessão de abertura do 9º congresso nacional de professores *Dar mesmo prioridade à educação*, organizado pela FENPROF. Retirado em Fevereiro 5, 2009 de <http://www.sprc.pt/paginas/Novidades/Pdfs/Docs9>

- Nunes, J. A. (2007). O *habitus* e a incorporação ou os (des)encontros da sociologia e da biologia. In J. M. Pinto e V. B. Pereira (Eds.), *Pierre Bourdieu: a Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal*. Porto: Afrontamento, pp. 171-178.
- OECD (2007). *Education at a glance 2007: OECD Indicators*. Retirado em Abril 20, 2009 de <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>
- Oliveira, I. (2006). *Uma alternativa curricular no 2º ciclo do ensino básico: Vivências e reflexões*. Lisboa: Departamento de educação da faculdade de ciências da universidade de Lisboa. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Oliveira e Costa, J. P., & Lacerda, T. (2007). In R. Carneiro (Ed.), *A interculturalidade na expansão Portuguesa (séculos XV-XVIII)*. Lisboa: ACIME.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração universal dos direitos do Homem, resolução 217A (III) de 10 de Dezembro*. Retirado em Janeiro 2, 2007, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage
- Peixoto, J. (2007). Dinâmicas e regimes migratórios: O caso das migrações internacionais em Portugal. *Análise Social*, XLII(183), 445-469.
- Pereira, C. (1998). *Aprender a descobrir: Estudo do meio, 4º ano de escolaridade*. NovaGaia. Porto.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In J. B. Duarte (Ed.), *Igualdade e diferença. Numa escola para todos*. (pp. 17-44) Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 139, 7-26.
- Perret-Clermont, A.M., Pontecorvo, C., Resnick, L., & Burge, B. (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.N. (2009). Introduction. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 1-12). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinto, Pe A.V. (2003). Texto proferido na Sessão de Abertura do do *I congresso Imigração em Portugal – Diversidade - Cidadania – Integração*. In ACIME (Ed.), *Actas do I congresso Imigração em Portugal – Diversidade - Cidadania – Integração*. (p. 10) Lisboa: ACIME.
- PISA (2000). *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação de literatura matemática e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE/ME.

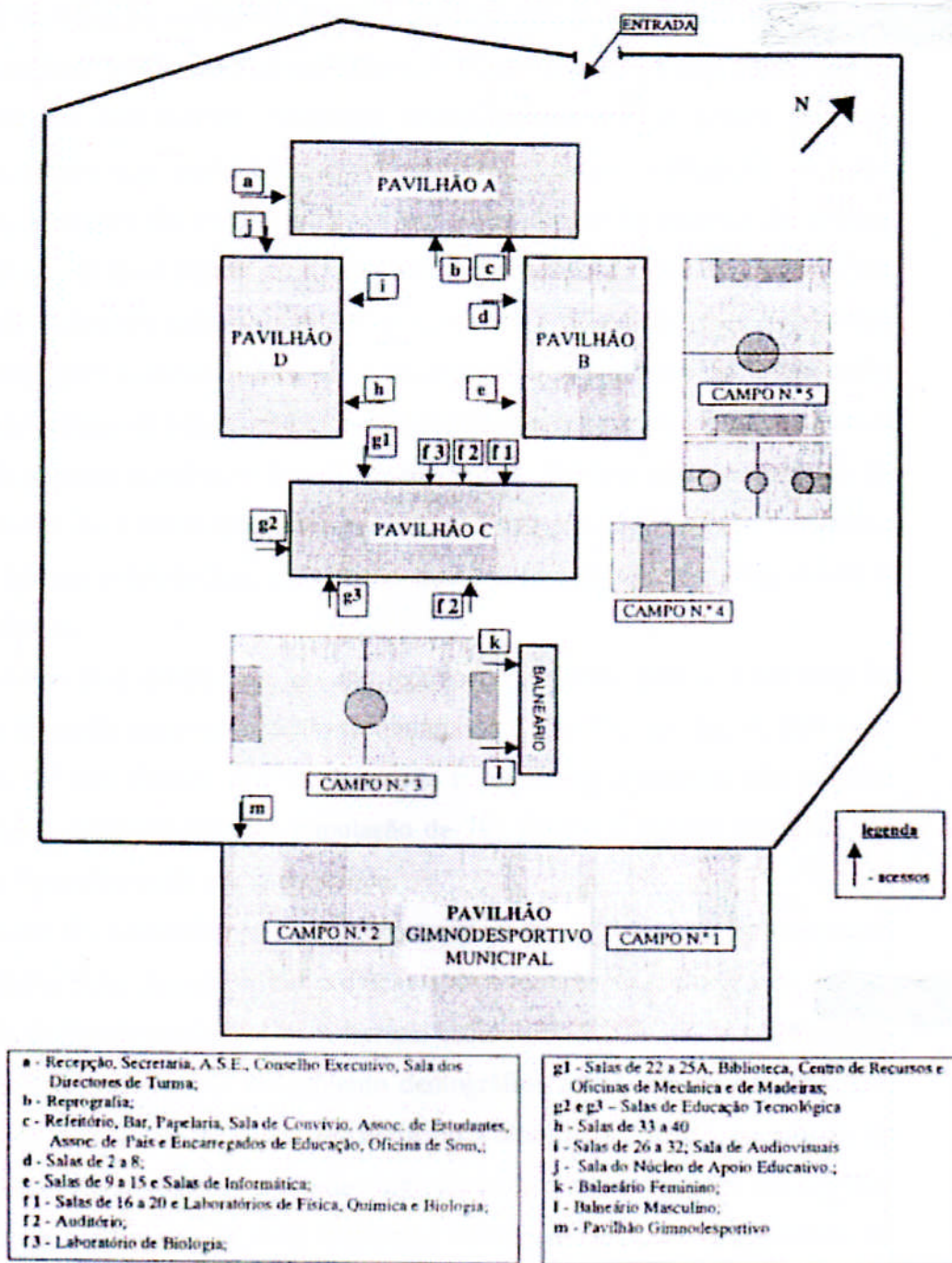
- PISA (2003). Divulgação pública dos resultados do PISA-2003 e de medidas para melhorar o ensino da matemática. Retirado em Setembro 4, 2008 de <http://www.potugal.gov.pt/>
- PISA (2006). *Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE/ME.
- Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Retirado em Março 30, 2009 de <http://www.fc.ul.pt>
- Portes, A. (Ed.) (1996). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation Publications.
- Portes, A. (1999), Migrações internacionais. Origens, tipos e modos de incorporação. Oeiras, Celta Editora.
- Presidência de Conselho de Ministros (PCM). (2002). Decreto-Lei Nº 251/2002. *Diário da República*, I Série A, de 22 de Novembro, Nº 270. Lisboa: INCM
- Presidência da República. (2006). *Roteiro para a inclusão: Regiões periféricas, Envelhecimento e Exclusão*. Retirado em Julho 20, 2008 de http://www.presidencia.pt/archive/doc/Roteiro_para_a_Inclusao_1Jornada.pdf
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 1-14). London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Ramalho, G. (Ed.). (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação
- Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal (REAPN), (2008). A participação como condição para a inclusão. *Encontros regionais de pessoas em situação de pobreza*. Retirado em Fevereiro 22, 2009, de <http://www.reapn.org/download.php?file=672>
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva-reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I. & Azevedo, L. (2008). *Pasta mágica: Estudo do meio 4º ano*. Lisboa: Areal.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o currículo é preciso: A questão da qualidade. In M. C. Roldão (Ed.), *Estudos de práticas de gestão do currículo* (pp. 11-22). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Sá-Chaves, I. (2002). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. Comunicação proferida no 3º Colóquio de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona. [Documento policopiado]
- Salema, M. H. (2005a). *Ensinar e aprender a pensar*. Porto: Texto Editores.
- Salema, M. H. (2005b). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: Competencies, methods and processes. *Journal of Social Science Education*. Retirado em Abril 20, 2009, de http://www.jsse.org/2005-se/salema_training_edc.htm

- Sampaio, D. (2006). *A razão dos avós*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (2008). *Lavrar o mar*. Lisboa: Caminho
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sebastião, J. (2008). As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação. APS (Eds), *VI Congresso português de sociologia - mundos sociais: saber e práticas*. Lisboa.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2007). *Relatório de Actividades. Imigração, fronteiras e asilo*. Retirado em Julho 22, 2008, de [http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20\(F.%20Digital%20I\).pdf](http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20(F.%20Digital%20I).pdf)
- Silva, A. M. (2006). *A Informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico*. Porto: Afrontamento.
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais. Origens, expectativas e aspirações dos jovens no ensino secundário*. Oeiras: Celta.
- Souza, A. R. (2001). *A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira*. Retirado em Março 30, 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/516Souza.PDF>
- Stake, R. (1995/2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Original publicado em inglês, em 1995]
- Strecht, P. (2001). *Preciso de Ti: Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Teles, L. (2005). *Matemática com arte: Um microprojecto intercultural adaptado a alunos da escola de dança do conservatório nacional*. Lisboa: APM.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- UNESCO (1999). *Salamanca - Cinco anos depois*. Retirado em Março 1, de 2009 http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Educ_inclusiva.htm
- UNESCO (2000). *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision: selection for special needs education*. Paris. UNESCO.
- UNESCO (2004). *Salamanca - Dez anos depois*. Edição especial. Retirado em Março 1, 2009 de http://www.eenet.org.uk/newsletters/news8/eenet_news8_por.pdf
- Valente, M. O. (2001). O currículo no ensino básico: Globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In C.V.Freitas, C. Leite & J. C. Morgado, (Eds), *Reorganização curricular do ensino básico* (pp. 7-15). Porto: CRIAPE.
- Valente, M.O. (2006). A escola, a sua missão e os seus valores. Conferência plenária. *Equidade na educação: Prevenção de riscos educativos*. Retirado em Abril 2, 2009 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/intervencoes.htm>

- Valente, M. O. (2007). Cap.II6. Documento anexo à conferência, *Debate Nacional de Educação*. Retirado em Janeiro 14, de http://www.debatereducacao.pt/relatorio/relatorio_dne.pdf
- van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: Deboeck université.
- Vieira, F. (2008). Conferência apresentada no II congresso internacional CIDInE. Novas concepções e práticas a desenvolver em contextos de formação em supervisão. *Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Retirado em Março 18, 2009 de http://www.ispgaya.pt/cidine/cidine2009/programa_detalhado.htm
- Vygotsky, L. S. (1932/1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press. [Original publicado em russo]
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planta da escola



(Coordenação direcção de turma, 2002, p. 2)

ANEXO 2 – Questionário

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3ºCEB PROFESSOR RUY LUÍS GOMES

ANO LECTIVO DE 200_/200_

Este inquérito destina-se a uso exclusivo do Director de Turma. Os dados são confidenciais.

1. A TUA IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. NOME: _____
- 1.2. ANO: _____ TURMA _____ N.º _____
- 1.3. DATA DE NASCIMENTO: _____ DE _____ DE _____
- 1.4. MORADA _____
- 1.5. TELEFONE(S) CASA _____; TEU _____;
PAI _____; MÃE _____;

2. A TUA FAMÍLIA

- 2.1. NOME DO PAI: _____
- 2.2. NOME DO MÃE: _____
- 2.3. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: _____

2.4. NATURALIDADE:

PAI	PAIS
MÃE	
ALUNO	
ENC. DE EDUC.	

2.5. AGREGADO FAMILIAR:

MORAS COM:	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO ^{A)}	PROFISSÃO	SITUAÇÃO ^{B)}

A) Não sabe ler/escrever
Sabe ler/escrever

3º Ciclo (5º ano do liceu/escola)
Secundário (7º ano do liceu)

1º Ciclo (4ª classe)
Bacharelato

2º Ciclo (Ciclo Preparatório)
Licenciatura, mestrado ou doutoramento

B) Efectivo(a) - A prazo - Desempregado(a) - Reformado(a)

3. HABITAÇÃO

- 3.1. Andar Vivenda Outro tipo Qual? _____
- 3.2. Partilhas o teu quarto com alguém? Não Sim Com quem? _____

4. VIDA PESSOAL

- 4.1. Como ocupas os teus tempos livres?
Ler Ouvir música Praticar desporto Ir ao cinema Dançar Brincar/jogar
Ver televisão Estar com os amigos Outros por exemplo _____
- 4.2. Utilizas computador? Não Sim
4.2.1. Utilizas o computador para: Entretenimento Trabalhar/estudar
4.2.2. Onde? Em casa Em casa de amigos Na escola
- 4.3. Tens acesso à Internet? Não Sim
4.3.1. Onde? Em casa Em casa de amigos Na escola
- 4.4. Costumas sair à noite? Não Sim Com quem? _____
- 4.5. Que locais frequentas? Café Jardim Espaço cultural Centro Comercial
Discoteca Cinema Outros Quais? _____

5. VIDA ESCOLAR

- 5.1. Como vens para a escola? A pé Autocarro Automóvel Comboio Bicicleta
- 5.2. Quanto tempo demoras no percurso casa-escola? 0-15min 15-30min + de 30min
- 5.3. Costumas estudar: Diariamente De vez em quando Na véspera dos testes
Sozinho(a) Acompanhado(e) Com quem? _____
- 5.4. Onde fazes os trabalhos escolares?
Casa Escola Casa de amigos Outro lugar Qual? _____
- 5.5. Para ti, a escola é um local de: Aprendizagem Convívio e amizade Disciplina
Ocupação de tempos livres Outros motivos Quais? _____
- 5.6. Para ti, as disciplinas promovem: A aquisição de conhecimentos
A organização de visitas de estudo O desenvolvimento de competências e capacidades
O desenvolvimento de atitudes e valores A preparação para a vida activa
- 5.7. Relativamente ao ambiente da escola, qual é o teu grau de satisfação?
Muito satisfeito Satisfeito Pouco Satisfeito Insatisfeito
porque _____
- 5.8. Quais as actividades que deveriam ser desenvolvidas com mais frequência na escola?
Desportivas Exposições Concursos Projeção de vídeos Criação de clubes
Acções de formação Quais? _____
- 5.9. O que aprecias mais num professor? Que mantenha a ordem Que fortaleça a amizade
Que explique e ensine bem Que brinque com os alunos Que seja justo e rigoroso

- 5.10. O teu comportamento na sala de aula é:
 Bom Regular Mau porque _____
- 5.11. Já ficaste retido? Não Sim em que ano(s)? _____
- 5.12. Qual te parece ser a causa da tua (última) retenção?
 Não gostava da matérias Inadaptação à turma
 Não gostava dos professores Situações de indisciplina nas aulas
 Muito solicitado para distrações fora da escola Falta de estudo
 Muitas faltas do professor da disciplina Não conseguia estar atento
 Não tinha tempo para estudar Falta de apoio em alguns momentos
 Outra(s) causa(s) Qual(is)? _____
- 5.13. No último ano, beneficiaste de aulas de apoio?
 Não Sim em que disciplina(s)? _____
- 5.14. Tens algum problema de saúde que afecte a tua vida escolar?
 Não Sim qual? _____
- 5.15. Até que ano pretendes estudar? 3º Ciclo Ensino secundário Escola profissional
 Ensino Superior Outro qual? _____
- 5.16. Que profissão gostarias de seguir? _____
6. OS TEUS PAIS (Encarregados de Educação) E A ESCOLA
- 6.1. Os teus pais contactam a escola: Com regularidade Raramente Quando contactados
- 6.2. Os teus pais conversam contigo sobre a tua vida escolar? Regularmente Raramente
 Quando és tu a tomar a iniciativa
- 6.3. Quando tens maus resultados escolares, os teus pais: Ralham contigo Batem-te
 Castigam-te Ficam indiferentes São compreensivos Tentam ajudar-te
 Vão falar com o Director de Turmas
7. ELABORA UMA FRASE QUE EXPRIMA A TUA IDEIA DE "ESCOLA PERFEITA"
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO