

RELATÓRIO DE PESQUISA

"Reflexões sobre o papel da escola e do ensino de matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou 'monoculturalismo' ?"

Estágio de Pesquisa Pós-Doutoral realizado em Portugal no período de 01 de maio de 1999 a 30 de Abril de 2000, pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - Processo nº98/07464-0), Brasil.

Bolsista: Prof. Doutor José Roberto Boettger Giardinetto
(UNESP - Depto de Educação - Presidente Prudente)

Orientador: Prof. Doutor António Manuel Pelicano Matoso Martinho
(Universidade Católica Portuguesa - Viseu)

ÍNDICE

Considerações Iniciais	04
Capítulo I: A globalização e a perspectiva intercultural na Educação: das instituições europeias à realidade portuguesa	09
Capítulo II: A legislação e as instituições portuguesas em face a multiculturalidade	19
II.1. A legislação portuguesa e o multiculturalismo.....	19
II.2. Análise geral referente às práticas educativas interculturais em Portugal.	23
II.3. As minorias étnicas no sistema escolar português.....	26
II.3.a. <i>A etnia cabo-verdiana</i>	35
II.3.b. <i>A etnia cigana</i>	42
II.3.c. <i>A etnia brasileira</i>	47
II.3.d. <i>Análise comparativa entre as três etnias apontadas</i>	53
Capítulo III: Referenciais teóricos delineadores da concepção da educação intercultural.	57
III.1. O contributo de James Banks	59
III.2. O contributo de Leonard e Patricia Davidman	65
III.3. O contributo de Carlos Manuel Cardoso	69
Capítulo IV: Experiências de Educação Intercultural	77
IV.1. Projecto espanhol sobre a Educação e o Desenvolvimento da Tolerância.....	77
IV.2. O PREDI - Projecto de Educação Intercultural.....	80
IV.3. Educação para a Tolerância.....	93
IV.4. Experiências de Educação Intercultural no Ensino de Matemática:	96
IV.4.1. <i>Educação Intercultural como público alvo a etnia cigana</i>	96
IV.4.2. <i>Trabalho interdisciplinar: Língua Portuguesa e Matemática</i>	102
IV.4.3. <i>Aprendizagem cooperativa na disciplina de Matemática</i>	105
IV.4.4. <i>Sugestões de trabalho para o Programa de Matemática</i>	108
Considerações Finais.....	114
Anexos	122
Anexo I: Despacho Normativo nº 63/ME/91	123

Anexo II: Despacho Normativo nº 170/ME/93	127
Anexo III: Despacho Normativo nº 78/ME/95	130
Anexo IV: PREDI - Projectos realizados nas escolas.....	133
Anexo V: Dados estatísticos do sucesso escolar das minorias étnicas	145
Bibliografia	171

Considerações Iniciais

A pesquisa "*Reflexões sobre o papel da escola e do ensino de matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou 'monoculturalismo' ?*" apresenta como parâmetro de reflexão, as pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento em Portugal sobre essa temática (embora o pesquisador tenha também visitado a Espanha onde realizou pesquisa bibliográfica e participou de um Congresso relativo a essa temática).

Constatou-se que as discussões desenvolvidas em Portugal, relativas à temática "Globalização, Educação e Multiculturalismo", colocam o debate intercultural na Educação de forma pouco vinculada à sua origem, isto é, as implicações da globalização para o campo específico das questões educacionais.

Antes de iniciar as reflexões, cumpre logo diferenciar os termos "interculturalismo" ("intercultural" ou "interculturalidade") e "multiculturalismo" ("multicultural", "multiculturalidade") aqui empregados.

O termo "intercultural" ("interculturalismo", "interculturalidade") será aqui mais utilizado por referir-se a "relação entre culturas", objectivo de práticas educativas na perspectiva da multiculturalidade. O termo "multicultural" ("multiculturalismo", "multiculturalidade") denota múltiplas culturas sem referir-se a sua dimensão relacional.

Nesse sentido, os esclarecimentos apresentados por GONÇALVES(1997:p.21 e p.23) quanto aos significados dos termos aqui utilizados, vem no mesmo sentido dos empregados pelo autor desta pesquisa:

No plano intercultural, trata-se de reconhecer o contributo indispensável de cada cultura particular para a construção da cultura comum, com o sentido exigente de evitar o primado de uma cultura sobre as outras e de livre e deliberadamente admitir a expressão das culturas de origem e, no plano multicultural, evidencia-se a incidência dos conteúdos específicos das diferentes culturas, sem a preocupação de estabelecer, enriquecer e explorar as possíveis e desejáveis interações entre elas.

Portanto, o interesse do autor desta pesquisa é pela temática intercultural, utilizando os termos "multicultural" ("multiculturalismo" ou "multiculturalidade") para denotar um plano mais genérico das culturas, quanto às suas multiplicidades. Interessante observar que o título do Projeto de Pesquisa não se altera, pois a pergunta "multiculturalismo e/ou 'monoculturalismo' ?" visa lançar ao debate a possibilidade de se considerar a multiplicidade de culturas frente a uma cultura universal, cultura essa que aparece como sendo "a única", daí o termo "monoculturalismo"¹. No entanto, o

¹ O presente Relatório de Pesquisa não pretendeu responder a essa pergunta. Procurou, ao refletir sobre essa temática na realidade portuguesa, obter subsídios para a continuidade da pesquisa, no Brasil.

interesse da investigação do autor da pesquisa, ao admitir a existência de uma multiplicidade de culturas, é pela promoção da relação entre essa multiplicidade e o carácter pretensamente 'monocultural' do saber escolar, isto é, o

interculturalismo será como estabelecer uma relação dialéctica entre as diversas culturas particulares, não somente entre si como com outra cultura universal, em que cada cultura individual contribui para a construção de uma cultura universal que é património de todos, ao mesmo tempo, em que as culturas particulares podem ver para além de si próprios, através do sentido que a relação estabelece com a cultura universal. (ibid.:p.21)

Voltando à questão sobre como as discussões relativas à temática "Globalização, Educação e Multiculturalismo" tem sido desenvolvidas em Portugal.

Em linhas gerais, se por um lado, o fenómeno da globalização é entendido como fator determinante para que no campo educacional a discussão da temática multicultural nos países Europeus, ressurgja de forma intensa, por outro lado, particularmente em Portugal, a temática multicultural tem sido refletida sem muitas considerações sobre seu fator determinante, a globalização, e as implicações daí decorrentes que, necessariamente, imprimem limites à superação dos conflitos de ordem étnico-cultural supostamente possíveis de serem superados através de práticas educacionais interculturais. Esse fato, como será explicitado (Capítulo I), acarreta um nível de análise num plano mais imediato em que em muitos trabalhos, a superação dos problemas oriundas das diferenças culturais aparece como um problema de mera intolerância entre os indivíduos a ser resolvida em sala de aula. Dessa forma, toda a análise da problemática da globalização implícita à temática do multiculturalismo na Educação, reflete tentativas de superação dos problemas das diferenças culturais dentro da própria sociedade, sem apontar para questões de maior amplitude, necessariamente relacionáveis.

Essa constatação resulta da participação do pesquisador em Congressos realizados em Portugal, do levantamento bibliográfico realizado em Universidades e Instituições Governamentais Portuguesas, e dos contactos realizados com os pesquisadores.

Esse fato se nota, também, de forma particular no ensino/aprendizagem da Matemática. Verificou-se, com satisfação, existir no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), propostas devidamente sistematizadas, de práticas de ensino/aprendizagem da Matemática numa perspectiva intercultural, embora em menor número frente a outros campos de conhecimento como ensino de Português, História e Geografia, por exemplo (mas isso

era esperado dada a especificidade do campo de conhecimento que é a Matemática). No entanto, apesar do grau já sistemático das propostas encontradas para o ensino/aprendizagem da Matemática na perspectiva intercultural, verifica-se no interior dessas propostas, uma total desconsideração quanto à relação existente entre a Educação (Matemática) Intercultural e a sua importância e necessidade frente à sociedade portuguesa e o mundo em globalização. Reflexões sobre as implicações da globalização no ensino existem num plano ainda embrionário em que se constata a ineficiência do sistema escolar frente ao mercado de trabalho. Mas essa discussão não aponta para alterações no plano das disciplinas escolares, objeto de maior interesse desta pesquisa. Para o caso da Matemática, interessaria constatar reflexões sobre em que medida esse campo de conhecimento é importante para as mudanças hoje colocadas pela globalização (que conhecimento matemático é necessário para a formação de um indivíduo num mundo em plena globalização ?) Como em outros campos do conhecimento, a superação das diferenças culturais, se restringe tão somente a práticas de sala de aula.

Na esfera das políticas governamentais verifica-se, no tocante à temática Multicultural na Educação, que as medidas tomadas pelo Governo Português implementam solucionar o problema do insucesso dos grupos étnicos existentes advindos do processo migratório (um fator determinado pela globalização) no sistema escolar. Dessa forma, a visão do Governo Português é por tentar superar os conflitos étnico-culturais, sem apontar para necessária transformações da estrutura que gera tais situações de conflito. Assim, sem questionar as causas (o processo como se dinamiza a globalização e que aprofunda as desigualdades sociais), os limites dessa visão governamental contribuem para que também ocorra limites de compreensão da problemática da globalização pelos educadores portugueses, compreensão que se restringe ao que imediatamente se apresenta no campo educacional, que é a questão multicultural.

É importante registrar que as pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento em Portugal, na forma como se apresentam, num estágio ainda embrionário, sem muita reflexão já sistematizada sobre as implicações da globalização frente às possibilidades de uma prática intercultural, em nada desmerece a estadia do pesquisador em Portugal. Muito pelo contrário, essa constatação só pode ser entendida com a realização do estágio de pesquisa nesse país, pois, seria impossível constatar e refletir sobre o intrincado mecanismo (rico e complexo) de como a problemática do tema investigado

tem sido encaminhada em Portugal, mesmo com os textos e informações obtidas no Brasil, antes da vinda à Portugal.

Nesse sentido é preciso fazer uma observação quanto ao Projeto de Pesquisa inicialmente proposto para encaminhamento do pedido de bolsa à FAPESP. No ítem "Objetivo", sub-ítem "Objetivos específicos"², um dos objetivos propostos era "*apresentar subsídios como contribuição para a compreensão das implicações no processo pedagógico, oriundas do processo de globalização em curso na Europa, via realidade de Portugal, e seus reflexos no Brasil*"

Hoje se constata que se trata de um tema por demais abrangente, digno de um projeto próprio de investigação. Sua apresentação, como objetivo específico do Projeto, só poderia mesmo se realizar em função da análise da perspectiva intercultural na Educação em Portugal. No entanto, em função da realidade investigada, constatou-se que nesse país, a reflexão implementada à perspectiva multicultural na Educação tem sido apresentada com pouca referência explícita à Globalização, com uma série de questões que se encontram ainda por resolver³, o que tem acarretado uma ausência de trabalhos já finalizados sobre as implicações da Globalização à Educação.

Pertinente observar que, apesar da pouca incursão de como a temática "Educação, Globalização e Multiculturalismo" tem sido manifestada em Espanha, o pesquisador pode perceber, através de sua participação no Congresso Internacional de "Calidad Educativa, Empleo e Interculturalismo" na Universidade de Santiago de Compostela e, também, pela leitura das obras de REGO(1994), da Revista "Tempo d'Éducató" (da Universidade Autónoma de Barcelona) e de trabalhos interculturais de Matemática⁴ (também desenvolvidos nesta Universidade de Barcelona), que em Espanha, a dimensão intercultural à Educação também tem sido desenvolvida de forma dissociada à uma análise conjuntural com o fenômeno da globalização.

Nesse sentido, dado o momento ainda de muita discussão sobre a globalização e as implicações à Educação, o presente *Relatório de Pesquisa* se concentrará na análise do tipo de pesquisas de cunho intercultural existentes e em desenvolvimento em Portugal. No entanto, entende o pesquisador, que o estágio atual verificado em Portugal

² *Projeto de Pesquisa*, p.13.

³ Nesse sentido, foi de suma importância a participação do pesquisador nos seguintes Congressos: 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação "O Particular e o Global no Virar do Milênio", 1º Encontro Nacional de Investigação e Formação "Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor e Simpósio Internacional "A Difusão Mundial da Escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia".

no tocante a Educação Intercultural necessita ser entendido na sua intrínseca relação com seu factor determinante: o processo de globalização em curso.

Assim, apesar deste *Relatório de Pesquisa* apresentar considerações sobre a temática da Educação Intercultural, considerou-se necessário e pertinente, promover uma reflexão sobre alguns aspectos intrínsecos às relações entre Globalização, Educação e Multiculturalismo, que se fazem presente de forma implícita na realidade portuguesa e que permitem visualizar limites e desafios para a Educação Intercultural em Portugal. Essa reflexão, apresentada no Capítulo I constituiu-se um enorme desafio frente à escassez de trabalhos dessa ordem verificados em Portugal.

O presente *Relatório de Pesquisa* divide-se em quatro Capítulos.

No primeiro Capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre os fatores pelos quais a perspectiva intercultural na Educação se fez hoje presente como tema relevante na Europa.

No segundo Capítulo, procura-se situar como o debate intercultural se fez presente em Portugal a nível de sua legislação e de práticas educativas. Acrescenta-se, também, considerações frente as minorias étnicas existentes em Portugal e a participação dessas minorias no sistema escolar português. Para isso, apresenta-se uma análise sobre dados estatísticos referentes a algumas minorias étnicas⁵.

No terceiro Capítulo, a idéia foi apresentar os principais referenciais teóricos pelos quais as práticas interculturais desenvolvidas ou em desenvolvimento em Portugal, tem se subsidiado.

No quarto e último Capítulo, são apresentados uma série de experiências de Educação Intercultural, com especial interesse por práticas interculturais de Matemática.

Finalmente, nas Considerações Finais, algumas reflexões são apresentadas no tocante à pesquisa realizada e também quanto à continuidade da pesquisa quando do regresso no Brasil.

⁴ Nesta Universidade constatou-se que os trabalhos de Matemática apoiam-se em pesquisas Etnomatemáticas (GORGORIO,1998 ; GORGORIO,PLANAS e VILELLA,1999a,1999b).

⁵ Os dados estatísticos, dispostos em tabelas, são apresentados no Anexo V. A análise desses dados compõem o item II.3.

Capítulo I: A globalização e a perspectiva intercultural na Educação: das instituições européias à realidade portuguesa.

A globalização em curso na esfera mundial é hoje fator de preocupação para a maioria dos países dadas as profundas transformações que a esses países inflige.

Implementada no âmbito econômico através da expansão a escala mundial dos centros operacionais da economia dos grandes países industriais (nomeadamente Estados Unidos, Japão e países da Europa Ocidental), sua amplitude se estendeu para os âmbitos cultural e social.

Para isso, condições objectivas foram materializadas: progresso das tecnologias dos transportes, das comunicações e dos sistemas de informação (SIMÕES,1998).

No entanto, os avanços, nomeadamente na informática, e em consequência, o acesso rápido e facilitado ao conhecimento, se fez no quadro das desigualdades sociais da sociedade capitalista.

Dessa forma, visando a expansão e enriquecimento cada vez maior da economia dos países mais industrializados, o fosso entre países ricos e pobres se agravou ainda mais.

Nesse sentido CASTILHO(1999:p.28) comenta:

O <<Relatório do Desenvolvimento Humano 1998>>, recentemente trazido à estampa, deixa-nos perplexos. Lá se constata que mais de mil milhões de pessoas não têm possibilidade de satisfazer as suas necessidades básicas; que 85% da riqueza mundial é detida por 23% da população e que a barreira entre ricos e os pobres duplicou nas últimas três décadas; que estes pobres contribuíram, entre 1983 e 1990, com uma renda anual de quase 3000 milhões de contos a favor dos países ricos, consequência de um mecanismo de cálculo de juros da dívida do terceiro mundo aos países industrializados, que os guindou à taxa incrível de 17% (enquanto a mesma taxa se cifrou, para os ricos, em 4 %)...

Essa realidade determina uma série de contradições frente ao discurso liberal de acesso igualitário aos produtos do avanço tecnológico e à uma realidade em que esse acesso é facultado a muitos.

A internacionalização da economia determina a internacionalização das culturas. Isso porque o rompimento das barreiras territoriais se dá na forma de obtenção de novos consumidores. Assim, as culturas não hegemônicas sofrem a absorção dos costumes da cultura capitalista de forma a se transformarem em consumidores dessa cultura dominante.

Esse processo não se dá de forma passiva. Muito pelo contrário, a globalização faz ressurgir movimentos étnicos no interior de países de forma que a proclamada unidade global torne ameaçada por conflitos locais.

Nesse sentido HARGREAVES(1998:p.59) afirma:

À medida que a globalização se intensifica, que o McDonald's abre em Moscovo, que os bares sushi prosperam em New York e que as paisagens urbanas internacionais se assemelham cada vez mais entre si em termos da mercantilização global da vida comunitária, assistimos ao ressurgimento de identidades étnicas, religiosas e linguísticas de uma natureza mais localizada. As identidades nacionais, postas em perigo pela globalização, estão a ser reconstruídas a um ritmo frenético.(...) Neste contexto, a rebalkanização contemporânea da Europa de Leste é apenas um exemplo particularmente vivo e extremo da forma como a globalização económica e a incerteza ideológica estão a criar, a nível mundial, um recuo em direcção à reconstrução de identidades étnicas, religiosas e linguísticas mais localizadas, claramente delimitadas e, por vezes, de natureza profundamente competitiva. Em termos nacionais, ninguém parece já saber quem é !"

Com o advento da globalização, as reacções de cunho étnico se afloram e revelam a enorme multiplicidade de etnias existentes até então escamoteadas, como atesta a citação abaixo de MOREIRA(1996:p.21)

Numa amostra de 132 Estados-nação apenas 12, ou seja, aproximadamente 9 por cento são Estados constituídos por um só grupo culturalmente homogéneo: em 25 Estados - 18,9 por cento - um grupo cultural representa 90 por cento da população total; noutros 25 Estados o grupo étnico predominantemente alcança 80 por cento da população. Por sua vez, em 31 Estados - 23,5 por cento do total - o conjunto cultural mais significativo alcança apenas 55 por cento da população e em 39 Estados - 29,5 por cento - o maior contingente cultural nunca alcança metade da população estatal. Por último, em 53 Estados, quer dizer, em 40,2 por cento do total, a população está dividida em cinco ou mais grupos culturalmente significativos (...) Outras das formulações do problema regional é o seguinte: há pelo menos, 862 grupos diferentes, regiões ou culturas distintas que subsistem com maior ou menor evidência nas nações-Estado em que se divide o globo. Nestas, 239 encontram-se ao sul do Sara [Saara - JRBG], 95 em volta do Mediterrâneo, 93 na Eurásia oriental, 128 no Pacífico insular, 218 na América do Norte e 89 na América Central e do Sul.

Importante esclarecer que o conceito de grupo étnico ou etnia aqui utilizado é o conceito apresentado por CARDOSO(1996:p.18). Para esse autor, um grupo étnico

refere-se a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos distintivos não visíveis - a língua, a história, a religião - e/ou visíveis - formas de vestir, características físicas,etc.

Diante dessa diversidade étnica, constata-se que a maioria dos conflitos existentes no mundo tem como origem, questões étnicas:

Como referem Said e Simmons, nos 164 casos de violência ocorridos no mundo, de 1958 a 1966, apenas 15 conflitos bélicos envolveram dois ou mais Estados. O resto, ou seja, 91 por cento, teve por causa conflitos étnicos, tribais, em suma, culturais. (ibid.:p.22)

E mais

Estudos da Universidade de Uppsala (Suécia) sobre a origem dos conflitos registrados no mundo no período de 1989 a 1994, mostram que dos 90 conflitos armados detectados, 86 são de natureza local, isto é guerras civis que ocorrem no interior de um único estado. (SCOPREM,1996:p.117)

A diversidade étnica presente nos países, até então adormecida, transformou-se em elemento de conflitos entre países e no interior deles porque a mundialização da economia permitiu a redefinição dos territórios. Mas essa redefinição se deu através de uma lógica peculiar: "os que estavam unidos, querem separar-se e os que estavam separados querem unir-se" (cf.: PAIVA,1994:p.07)

Além disso, com os movimentos migratórios de países de economias enfraquecidas para países mais desenvolvidos, viu-se ocorrer uma reação dos países receptores aos grandes contingentes migratórios, ocasionando o acirramento de movimentos racistas e de intolerância contra as minorias étnicas que se instalaram nesses países.

O conceito de minoria étnica aqui empregado é o conceito utilizado por CARDOSO (in SCOPREM,1998c:p.24):

Minoria étnica é um grupo étnico ou 'racial' que, no contexto de uma sociedade alargada, tem status menor/inferior em termos de poder, de direitos e de acesso aos valores e bens estimáveis dessa sociedade (educação, habitação, saúde, participação política, etc.)

Ainda sobre o conceito de minorias étnicas, segundo ROCHA-TRINDADE(1995:p.222), além do sentido numérico da etnia envolvida, esse conceito denota também que essa etnia considerada é claramente identificada quer seja pela suas características físicas ou pelas características sociais, comportamentais. Além disso, essa etnia apresenta-se numa posição de desigualdade em termos econômicos e políticos frente à sociedade majoritária. Em função das discriminações, essa etnia apresenta a tendência a fortes laços de coesão social que os diferencia frente à maioria.

Os conflitos, de grande monta, passaram a ser elemento de preocupação das potências industrializadas, pois, não deixam de expor as diferenças entre países cada vez mais ricos e os países cada vez mais pobres. A temática multicultural passa a ser um elemento importante de reflexão estendendo-se para as diversas instâncias da estrutura social, entre elas, a escola.

A Educação Intercultural passa a ser uma necessidade de nosso tempo. Mas é interessante verificar que na Europa, a Educação Intercultural, através de suas instituições, manifesta-se como uma necessidade frente à problemática do insucesso escolar das crianças e adolescentes filhos dos migrantes. Na esfera escolar, o debate multicultural surge por conta dos problemas oriundos das migrações.

Abre-se aqui um parêntese para esclarecer os conceitos de emigração e imigração. Esses conceitos são aqui utilizados no mesmo significado apresentado por ROCHA-TRINDADE(1995:p.31):

O termo emigração designa tradicionalmente o acto de emigrar, isto é, a saída de alguém com ausência suposta de duração significativa, do país que é seu por relação de nacionalidade e por vivência no território que politicamente lhe está adstrito (...) Emigrar significa, portanto, deixar a pátria ou a terra própria para se refugiar, trabalhar temporariamente ou estabelecer residência em país estrangeiro; os protagonistas desta acção serão designados, por quem os considere como ausentes e enquanto essa situação se mantiver, por emigrantes.

Do outro lado do itinerário espacial da emigração, no destino que foi encarado como objectivo e alvo da decisão de partir, a visão e as perspectivas são diferentes, embora complementares. Os mesmos protagonistas são agora encarados como aqueles que chegam do exterior e, por parte de quem os sabe chegados, serão considerados como imigrantes. (grifos no original)

Fechado o parêntese, e retomando a análise, na esfera escolar, o debate multicultural surge por conta dos problemas das migrações. Isso é claramente percebido pela análise de alguns documentos do Conselho da Europa⁶.

Composto por 23 países (dentre eles Portugal), o Conselho da Europa, em matéria da Educação, tem como finalidades (cf. RICCI in ALVARENGA,1997:p.17):

- *Levar, ao conhecimento de todos os Estados membros, as idéias, as técnicas e as realizações novas de um ou outro de entre eles;*
- *Estudar as questões que a Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, o Comité dos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa, e a Assembleia Parlamentar julguem importantes;*
- *Reforçar as relações e a cooperação entre educadores europeus;*
- *Encorajar os Estados membros a melhor se entreatudarem;*
- *Sensibilizar os povos para a herança comum e para as suas obrigações comuns enquanto europeus;*
- *Instaurar entre europeus e entre europeus e povos de outras partes do mundo um clima de compreensão activa e de respeito relativamente às qualidades e às culturas de cada um. (itálicos no original)*

Em 1975, o Conselho da Europa, na 9ª sessão da Conferência Permanente dos Ministros Europeus, em Estocolmo, emitiu as seguintes resoluções relativas a educação dos migrantes (BAPTISTA,1997:p.27):

- garantir e/ou promover o acesso à educação e igualdade de oportunidades;
- oferecer aos migrantes meios de encorajamento que lhes permitam adquirir um conhecimento suficiente da língua e cultura do país de acolhimento assim como as do país de origem com vista ao desenvolvimento da personalidade;
- promover meios de formação geral e técnica e fornecer instrumentos de educação permanente que lhes permitam adaptar-se e integrar-se no meio, salvaguardando as suas possibilidades de retorno;
- tomar medidas para implementar "classes de acolhimento" e "classes especiais", para facilitar a integração;
- fornecer material didáctico gratuito;
- oferecer alojamento e bolsas de estudo;
- formação de professores, educadores e animadores culturais;
- promoção e participação dos pais

⁶ Instituição criada em 1949 com o objetivo de "aprofundar o património comum dos povos europeus e a protecção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais" (cf. ROCHA-TRINDADE,1995:p.362).

nas actividades escolares; - reconhecer oficialmente a contribuição do sector privado e coordenar esforços no âmbito da ajuda a migrantes e suas famílias; - assegurar recursos à investigação no domínio da educação linguística do migrante e da sua família (quer do país de origem, quer do acolhimento) que lhes permita a adaptação e integração.

Em Dezembro de 1981, em Strasbourg, o Conselho da Europa promove uma reunião entre especialistas para debater a questão da educação e desenvolvimento cultural dos migrantes. Intitula-se "Projet n° 7 du CDCC", '*La Culture d'origine et la culture des migrants*'⁷ (cf. CONCEIL DE L'EUROPE,1982:p.15). Segundo ROCHA-TRINDADE(1988:p.302), este Projeto teve como objetivos:

- estudar as várias componentes ligadas à educação e cultura de migrantes;
- adequar os métodos educativos e de dinamização cultural a todos os grupos etários da população;
- estabelecer ações concretas a desenvolver no âmbito de uma orientação intercultural.

A preocupação do Conselho da Europa decorre do contexto histórico daquele momento, como muito bem comenta ALVARENGA(1997:p.18):

...desde o começo dos anos 80, se assiste a um aumento de: intolerância entre os diferentes grupos sociais; movimentos políticos e ideológicos nacionalistas xenófobos; multiplicação de "atitudes racistas" em vários países que pertencem ao Conselho da Europa. A esta recrudescência parece estar associada a "instalação definitiva de importantes comunidades imigradas extra-europeias, a chegada massiva de refugiados políticos dos países asiáticos, a persistência da crise económica, a falta de emprego (em certos pontos da Europa) e fenómenos de resistência à difusão duma cultura cosmopolita, transfronteiriça, vinculada pelos novos media".

No contexto do "Projecto n° 7", viu-se gerar uma série de documentos sistematizados sobre a temática da Educação para os Migrantes. O documento inicial de apresentação das finalidades e dos objectivos do projecto, datado de 08 e 09 de Dezembro de 1981, é fruto de uma primeira reunião com especialistas nessa temática, reunião presidida por Louis Porcher. A importância do "Projecto n° 7" do Conselho da Europa está na sua contribuição para a tomada de consciência entre os países envolvidos, de uma progressiva reflexão de cunho intercultural.

Em 1986, em mais um documento elaborado a partir deste Projeto, se verifica a posição do Conselho da Europa por defender a necessidade de se passar da constatação da multiculturalidade para ações que promovam a relação entre as culturas, a interculturalidade (CONSEIL DE L'EUROPE,1986:p.04):

Le Conseil de l'Europe

- partant du constat que nos sociétés sont devenues multiculturelles, et qu'elles le deviendront de plus en plus en raison des facilités et de l'accroissement des déplacements,

⁷ "A cultura de origem e a cultura dos migrantes" (tradução de JRBG)

- considérant le multiculturalisme comme une source de richesse potentielle pour l'ensemble de la société,
- affirmant que chaque culture a ses spécificités propres, respectables en tant que telles, a priori équivalentes et ne constituant aucune menace les unes envers les autres,
- et notant que l'interculturalisme n'est pas seulement un but en soi mais également un instrument pour promouvoir l'égalité des chances et une insertion optimale des minorités économiques et sociales,

propose de développer une stratégie, dans le but de passer du "multiculturalisme" à "l'interculturel", pour favoriser l'interpénétration des différentes cultures sans pour autant gommer l'identité spécifique à chacune.

Cette interpénétration ne doit pas tendre à un métissage culturel, mais à développer la connaissance des points de vue réciproques et favoriser l'acceptation de l'autre.

(...) L'interculturalisme est avant tout un choix de société humaniste qui opte résolument pour l'interdépendance. Il ne concerne pas seulement les migrants, mais la société tout entière. (grifos do original)⁸

Em 1987, o Conselho da Europa organiza o seminário "Interculturalidade e Educação" (ibid.:p.28) e, dois anos depois (1989), desenvolve-se o Seminário Europeu de Professores com a temática "Para uma educação intercultural: a formação de professores com alunos ciganos". Nesse mesmo ano, o Conselho da Europa, publica o trabalho intitulado "A luta contra a intolerância e a xenofobia" (ibid.:p.28).

A Comunidade Européia, em 1993, através da "Declaração de Viena" elege a Educação Intercultural como uma de suas prioridades (SCOPREM,1998a:p.15).

Já em 1997, a União Européia decreta o "Ano Europeu contra o Racismo".

Cumpra ainda ressaltar os Programas Europeus Comunitários que tinham como objetivo maior, promover através da Educação, um fator estruturante de construção da Europa e, como tal, tornaram-se também um fórum de discussão e viabilização de práticas interculturais.

⁸ O Conselho da Europa

- partindo da constatação de que as sociedades europeias se tornaram multiculturais e que elas se tornarão, cada vez mais, em razão das facilidades e crescimentos dos deslocamentos,
- considerando o multiculturalismo como uma fonte de riqueza potencial para o conjunto da sociedade,
- afirmando que cada cultura tem suas próprias especificidades, respeitáveis enquanto tais, a priori, equivalentes e não constituindo nenhuma ameaça uma às outras,
- e notando que o interculturalismo não é só um fim em si, mas igualmente um instrumento para promover a igualdade das oportunidades e a inserção das minorias sociais,

propõe desenvolver uma estratégia, com o objectivo de passar do "multiculturalismo" ao "interculturalismo", para favorecer a interpenetração das diferentes culturas sem apagar a identidade específica de cada uma delas

Esta interpenetração não deve tender a uma mestiçagem cultural, mais ao desenvolvimento do conhecimento dos pontos de vista recíprocos e favorecer a aceitação do outro.

Segundo GALVÃO(1998), a evolução dos Programas Europeus Comunitários apresenta três gerações⁹.

A primeira geração, refere-se aos Programas Comunitários "Erasmus", "Comett", "Língua", "Petra" e "Juventude para a Europa".

A segunda geração, em meados dos anos 90, apresentam uma conotação intercultural mais explícita. Isso pode ser explicado pela época histórica em que os problemas racistas e xenófobos se avultaram¹⁰. Fazem parte desta segunda geração, os Programas "Sócrates" e "Leonardo da Vinci"¹¹.

A terceira geração de Programas Comunitários, iniciada em 01 de janeiro de 2000¹². Apresenta como subsídio, um documento elaborado em 1997 pela Comissão Européia, intitulado "Por uma Europa do Conhecimento".

O que se verifica nas ações institucionais da Europa, é a difusão da idéia segundo a qual à escola compete a promoção do respeito à diversidade étnica-cultural de forma que as desigualdades sociais possam ser minimizadas.

O mesmo se verifica em Portugal.

A nível das instituições governamentais portuguesas, constata-se que as ações relativas ao debate multicultural reflectem as idéias das instituições mais amplas (Conselho da Europa e Comunidade Européia) referente à educação dos migrantes.

Como se verá no capítulo II, Portugal, embora já apresente na *Constituição da República* referências à interculturalidade, somente em Março de 1991, se compromete efetivamente com a problemática da interculturalidade quando, através do Ministério da Educação, lança o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (o SCOPREM, mais tarde chamado "Secretariado Entreculturas").

Com a criação do SCOPREM tem-se em 1993, a criação do Projecto de Educação Intercultural (PREDI), projeto criado no âmbito do SCOPREM .

(...) O interculturalismo é antes de tudo uma escolha da sociedade humanista que opta decididamente pela interdependência. Ela não se destina somente aos migrantes, mas à sociedade como um todo. (tradução de JRBG)

⁹ Não se vai aqui explicitar cada um dos Programas Europeus. Para maiores detalhes, além de GALVÃO(1998), ver também Porfírio SILVA(1998).

¹⁰ O último exemplo disso é o caso das eleições parlamentares realizadas na Áustria em outubro de 1999. O segundo lugar, a 5% dos vencedores, foi do Partido da Liberdade (FPO), partido de extrema-direita xenófobo e neonazista, cujo líder, o jurista Joerg Haider é admirador e seguidor de Hitler (JORNAL de NOTÍCIAS, 1999:p.42)

¹¹ Segundo reportagem do jornal "O Expresso" de 08/01/2000, mais de 18 mil portugueses (considerando professores e estudantes) se beneficiaram desses dois Programas.

¹²No JORNAL "O EXPRESSO", de 08/01/2000, há nota do Ministério de Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) informando abertura de inscrições para a segunda

Uma leitura atenta sobre o documento de criação do SCOPREM (vide ANEXO I extraído de SCOPREM,1998a:96) evidencia os fatores que justificam a criação do SCOPREM:

- as mudanças do mercado europeu ao se expandir no quadro de uma União Européia, determina mudanças internas nos países em todos seus setores. Particularmente à educação, essas mudanças impõem um entendimento plural das sociedades européias;

- diante dos *"problemas de convivência intercultural"* (ibid.:p.96) que se agravam com as ações de intolerância, à educação compete formar indivíduos para a promoção da *"solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença"* (ibid.:p.96).

Nesse sentido

Ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, adiante designado por Secretariado, compete coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas. (ibid.:p.96)

Já a criação do PREDI, surge como extensão à criação do SCOPREM (vide ANEXO II in SCOPREM,1998a:98)

Em face à constatação de que *"nas sociedades modernas tendem a agravar-se problemas de convivência intercultural, manifestações de intolerância e de violência física e psicológica exercidas sobre minorias étnicas"*¹³ (ibid.:p.98) e dada a constatação de um número significativo de alunos de minorias étnicas nas escolas portuguesas e, também, das muitas dificuldades de convivência e integração dessas minorias para com a população escolar restante, o PREDI surgiu como *"um conjunto de ações que visem a educação para os valores de convivência, do diálogo e de solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas"* (ibid.:p.98).

Os objetivos do PREDI são (ibid.:p.98):

- a) Incentivar uma educação intercultural que permita desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa;
- b) Dinamizar a relação entre a escola, as famílias e as comunidades locais;
- c) Incrementar a igualdade no acesso e usufruto dos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- d) Considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas neste projecto;

fase do Programa Sócrates (Sócrates II), fase que abrange o período de 01 de janeiro de 2000 a 31 de Dezembro de 2006.

¹³ Destacável a menção ao agravamento dos problemas de convivência e intolerância. Entre a criação do SCOPREM(1991) e a criação do PREDI (em 1993) passam-se dois anos. E os problemas avolumaram, como assim se faz crer na leitura do texto.

- e) Criar ou intensificar a oferta de, pelo menos, um ano de pré-escolaridade às crianças na área servida pelas escolas;
- f) Apoiar social e psicologicamente os alunos e suas famílias;
- g) Promover a qualificação do pessoal docente e não docente no âmbito da educação intercultural;

Verifica-se que, no plano institucional, a criação do SCOPREM e do PREDI é justificada aos educadores como uma necessidade de promoção da tolerância, de respeito à diferença em sala de aula, como caminho de superação dos conflitos étnicos. Levada a esses termos, as iniciativas educacionais no âmbito da interculturalidade recaem em questões pontuais a práticas curriculares.

No entanto, mesmo considerando ser necessário e pertinente aprofundar essas questões (bem desenvolvidas em Portugal, como atesta esse *Relatório de Pesquisa*), é preciso não perder de vista os factores sociais, políticos e económicos pelos quais a Escola se condiciona. Esse dado é percebido por alguns educadores portugueses como VALENTIM(1997:p.93) que alerta:

a educação intercultural pode traduzir uma mudança importante, ao proceder a uma valorização das diferentes culturas estranhas à escola, através da qual as suas crianças não são caracterizadas só pela negativa (não têm, não sabem,...), mas sobretudo pela positiva (também têm, também sabem,...). Certo: não é só carências, não é só “não tem”, também é “têm”. Mas, mesmo neste domínio, é bom não esquecer que o que “têm”, por mais valorizado que seja por um relativismo de práticas e saberes, se encontra numa situação de dominado e subordinado a critérios que, mais cedo ou mais tarde, a escola não deixará de pôr em funcionamento (...) Se a transformação de uma diferença numa carência é uma questão político-social, a relativização da cultura escolar não é o menos. Uma cultura que se expande à escala planetária dificilmente pode ser considerada como uma mera cultura entre outras (cf.OCDE,1987). Há aqui aspectos de carácter não só cultural, mas também de dominação política e tecnológica, nos quais o próprio sistema de ensino desempenha um papel fundamental.(...) Se é legítimo, embora não seguro, supor que permitem a passagem do outro de uma forma turístico-exótica ao reconhecimento e até ao respeito pela diferença, mantém-se intacta a questão de saber como é possível ultrapassar as condições de dominação, marginalização e de silenciamento a que essas culturas são voltadas. Ou seja, mesmo com o respeito pelas diferenças que caracteriza a leitura relativista das culturas, não sendo estas igualitárias em termos de recursos, como é que – mantendo-se “diferentes” – deixam de ser também “inferiores” nos quadros sociais, políticos e económicos dominantes, marcados pela eficácia, pela supremacia da cultura técnico-instrumental (e pela regra da maioria) ?

As considerações aqui apresentadas evidenciam os condicionantes pelos quais a temática intercultural se fez valer como tema de maior relevância na Europa e, particularmente em Portugal. A educação intercultural origina-se da necessidade e da possibilidade da escola em vir a minimizar os conflitos étnico-culturais através de práticas interculturais que promovessem o respeito à diversidade. No entanto, colocando-se como mera possibilidade de minimizar os conflitos, a Educação

Intercultural da forma como tem se apresentado, não faz emergir as contradições entre uma realidade globalizada que promove as diferenças sociais, econômicas e culturais entre grupos culturais e uma realidade que proclama, no plano pedagógico, um discurso de promoção da igualdade entre grupos culturais.

Capítulo II: A legislação e as instituições portuguesas em face a multiculturalidade.

Este capítulo se divide em três itens.

No primeiro item, intitulado "A legislação portuguesa e o multiculturalismo", pretende-se entender o debate multicultural no quadro da realidade educacional portuguesa através da caracterização e análise das leis implementadas nesse país sobre essa questão educacional tendo em vista o cenário internacional existente.

No segundo item, intitulado "Análise geral referente às práticas educativas interculturais em Portugal", a idéia é descrever o que a nível das instituições portuguesas se tem feito para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais.

Finalmente, no terceiro item, intitulado "As minorias étnicas no sistema escolar português", tece-se considerações sobre o aproveitamento das minorias étnicas do sistema escolar português. No entanto, antes disso, se faz necessário situar o leitor com uma descrição da composição multicultural da população portuguesa de forma a evidenciar a existência das minorias étnicas nesse país¹⁴.

Feita uma rápida apresentação dos itens, é possível iniciar a análise do primeiro item:

II.1. A legislação portuguesa e o multiculturalismo;

Em Portugal, a questão da interculturalidade aparece inicialmente de forma muito tímida, através da Constituição da República, capítulo III referente a Educação(cf.: CARDOSO,1996:p.22):

Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artº.74º.1)

O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade. (artº.74º.2)

No plano específico das leis à educação, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (ASSEMBLÉIA DA REPÚBLICA,1986), permite uma interpretação de cunho monocultural (Capítulo I, art.3º alínea a) como também aponta um olhar multicultural

¹⁴ O autor deste *Relatório de Pesquisa* alerta o leitor para o fato de que o item II.3 apresenta muitas considerações de ordem estatísticas, que pode gerar uma leitura maçante. No entanto, entende o autor que este momento de exposição de dados é importante dado o objetivo de caracterização do comportamento de alguns grupos étnicos-culturais (cabo-verdianos, ciganos e brasileiros) no sistema escolar português. Para "amenizar" o esforço do leitor, sugere-se uma leitura mais atenta do sub-item II.3.d ("Análise comparativa entre as três etnias apontadas"), pois este sub-item sintetiza os anteriores.

que privilegia a diversidade cultural (Capítulo I, art.3º d. e Capítulo II, Secção II Educação Escolar, art.7º alínea f)). Assim:

Artigo 3º (Princípios organizativos)

O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

(...)

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;(ASSEMBLÉIA DA REPÚBLICA,1986,pp.02-03)

Artigo 7º(Objectivos)

(...)

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; (ibid.:p.06)

No nível das ações efetivas do governo português, a questão multicultural se faz presente como questão merecedora de importância, somente no início da década de 90, mais precisamente, em Março de 1991, quando o Ministério da Educação cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), através Despacho Normativo nº 63/91 de 18/2. DR. nº 60, I Série-B, de 13/3/91.

Após a criação do SCOPREM, tem-se em 1993, através do Despacho nº 170/ME/93 do Ministério da Educação, a criação do Projeto de Educação Intercultural (PREDI), projeto criado no âmbito do SCOPREM .

Ainda em 1993, tem-se:

- a Resolução do Conselho de Ministros nº 38/93 de 8/4 (DR. nº 113, I Série-B, de 15/5/93) que cria o *Programa de Apoio à Integração Social e Profissional de Imigrantes e Minorias Étnicas*.

- o Despacho conjunto de 23/9/93, dos Ministérios da Administração Interna, da Educação, das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, da Saúde e do Emprego e da Segurança Social (DR nº 239, II. Série, 12/10/93) que cria a *Comissão Interdepartamental para a Integração dos Imigrantes e Minorias Étnicas*.

Já em 1995, surge o Decreto-Lei nº 296-A/95 de 17/11, Lei Orgânica do Governo (art.6º, nº 7), DR. nº266, I Serie-A, Suplemento,17/11/96 que destaca a importância da educação na integração e protecção de imigrantes.

Em 1996, com a Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96 de 12/9 (DR. nº 243, I Série-B de 19/10/96), constitui-se um grupo de trabalho para a igualdade e

inserção dos ciganos (um problema seríssimo na sociedade portuguesa, conforme será aqui brevemente explicitado).

Tais iniciativas, de ordem legislativas, reproduzem uma preocupação global concernente a educação das minorias étnicas e corresponde aos crescentes problemas oriundos da xenofobia¹⁵ e da violência contra as minorias étnicas.

Neste contexto, a Educação Intercultural nasceu da necessidade e da possibilidade da escola em vir a minimizar os conflitos étnico-culturais através de práticas interculturais que promovessem o respeito à diversidade. Ora tais conflitos não deixam de aflorar as condições sociais e económicas adversar pelas quais as minorias étnicas se debelam:

Aos factores políticos e económicos interligam-se valores que conferem autoridade moral e sentido ao nascimento, desenvolvimento e perseverança na luta. Foi esta luta em prol de mudanças geradoras de justiça social que incentivou à discussão da temática multicultural, numa busca de soluções conducentes ao apaziguamento das relações conflituais, inicialmente em países de tradição anglófona, como nos Estados Unidos e Canadá e depois na Europa. Nesta, mais propriamente em França, a problemática está relacionada com os problemas de insucesso escolar dos alunos provenientes de minorias culturais. (MOREIRA,1997:p.36)

Se, por um lado, se verifica que o debate sobre a questão multicultural na Educação é assumido por Portugal somente no início dos anos 90, por outro lado, no plano genérico do continente europeu, essa questão perdura a mais tempo. Como se verifica na leitura do Capítulo I, as ações mais incisivas das Instituições da Europa, frente aos problemas contra as minorias étnicas, remontam a meados da década de 70.

Interessante analisar o que pode ser aqui considerado como um relativo "atraso" de Portugal, frente aos demais países, no que concerne a preocupação intercultural no contexto moderno atual. Nesse sentido, CARDOSO(1996:p.23) aponta como fatores desse "atraso" o fato do denominado "império colonial português" e o movimento Salazarista ter existido até meados dos anos 70:

Até 1974, a idéia de «Portugal uno e indivisível do Minho até o Timor» correspondia, no sistema educativo, a um quadro de fundo branco, europeu, profundamente católico, autoritário e centralizador, que determinava a exclusividade das orientações assimilacionistas e etnocêntricas na educação.

O fato é que, após 1974, com a Revolução de Abril, implementaram profundas transformações na sociedade portuguesa que não deixaram de provocar novas reflexões sobre o sistema educativo.

¹⁵ Segundo ROCHA-TRINDADE(1995:p.381), xenofobia é o "conceito que descreve a predisposição de um indivíduo ou de um grupo para a aversão ou a rejeição dos indivíduos cujos padrões de cultura e práticas sociais considera diferentes dos seus, sendo por isso encarados como estranhos e indesejáveis".

Essa mesma Revolução, traz em seu bojo, a descolonização de suas ex-colônias¹⁶ e em consequência, um enorme fluxo de imigrantes dessas ex-colônias e de portugueses de retorno a Portugal.

Acrescenta-se, no movimento de retorno, que os portugueses se lançaram para emigração em outros países europeus, motivados pela necessidade de fugir da guerra colonial existente, bem como das condições de debilidade econômica e social na época de Salazar. Com a abertura política, em 1974, muitos desses portugueses decidiram também retornar, juntando-se aos portugueses que saíram das ex-colônias.

Particularmente, quanto ao fluxo emigratório português, ROCHA-TRINDADE(1988:p.34) assim sintetiza:

- até a 2ª Grande Guerra, o fluxo de emigração portuguesa era o Brasil;
- o grande «boom» emigratório português para a Europa situa-se no início da década de 60;
- em 1963, o Brasil perde o posto de principal destino emigratório;

MATOS(1997) esclarece que, nos anos 60, esse fluxo emigratório português tem como causas, a crise da mão-de-obra devida basicamente pela destruição provocada na 2ª Grande Guerra. A autora afirma (ibid.:p.96) que:

entre 1960 e 1973, perto de um milhão e meio de portugueses deixou o país em direção à Europa. Nesse mesmo período, quase um milhão fixou-se em França¹⁷, deste número, mais de metade abandonou o país clandestinamente.

ARROTEIA(1983) in BAPTISTA(1997:p.5), afirma que já na década de 50 o movimento emigratório português se estendeu para Venezuela¹⁸, Canadá, França e República Federal da Alemanha.

Mas, com a abertura política em 1974, Portugal recebe um grande número de jovens provindos do estrangeiro, quer sejam das ex-colônias, quer sejam portugueses em retorno.

Com isso, verificaram enormes problemas sociais gerando reflexos no sistema educativo. Particularmente quanto aos descendentes africanos¹⁹, essas dificuldades foram muitas:

¹⁶ A Revolução do 25 de Abril de 1974 promoveu no tocante as colônias Portuguesas da época, isto é, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Timor e Macau, as suas imediatas emancipações (cf. MARTINHO e ARAÚJO,1990:p.427-430)

¹⁷ Sobre esse fato, cumpre dar um depoimento pessoal do autor desta pesquisa. Quando da chegada a Portugal, conversando com o motorista de taxi, logo na saída do aeroporto, o pesquisador indagou-lhe se depois de Lisboa, a segunda maior cidade seria mesmo Porto. Certo de que seria Porto, o taxista surpreendeu-lhe ao afirmar que a segunda maior cidade portuguesa é ... Paris !.

¹⁸ A pesquisa de BAPTISTA(1997), aponta que na Venezuela, os portugueses ocupam o segundo lugar de imigrantes residentes naquele país.

Frequentemente vítimas de atitudes racistas e xenófobas, o seu desenraizamento é muito grande: no momento da sua instalação entre nós, devem fazer a aprendizagem de uma nova cultura e, por vezes, de uma nova língua, adaptar-se a um *habitat* [itálico da autora – JRBG], em muitos casos, degradante, suportar ritmos de trabalho intensos; além disso, são maioritariamente originários de meios rurais e devem fazer a sua integração nas grandes cidades – ou na periferia destas – onde as probabilidades de encontrar trabalho são maiores. Esta conjugação de factores torna a inserção uma tarefa árdua. Os seus filhos serão, conseqüentemente, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola. (MATOS, 1997: p.93)

Percebe-se que toda reflexão de cunho intercultural tem como base de sustentação a problemática decorrente dos movimentos migratórios. O debate intercultural se realiza pela necessidade de se criarem possibilidades de respeito e convivência mútua entre sociedades formadas por grupos étnico-culturais distintos. A Educação Intercultural é vista como uma estratégia do Conselho da Europa, idéia que também se mantém no cenário português.

No próximo item apresentar-se-á uma descrição das práticas educativas interculturais realizadas e em realização em Portugal. Análises descritivas dessas práticas são dedicadas no Capítulo IV.

II.2. Análise geral das práticas educativas interculturais em Portugal;

Como já dito, Portugal assume, de forma incisiva, a problemática intercultural a nível de suas instâncias governamentais, quando institui, em 1991, no âmbito do Ministério da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, o SCOPREM.

Antes de analisar as investigações do SCOPREM, como órgão gestor de políticas de investigação em práticas interculturais, cumpre destacar outras iniciativas de promoção de pesquisas de cunho intercultural realizadas em Portugal, além daquelas sob a coordenação do SCOPREM.

Assim, existe, no âmbito da Universidade Aberta em Portugal, com sede em Lisboa, o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) e o Programa de Mestrado em Relações Interculturais²⁰.

A Universidade Aberta se compõe da modalidade de "Ensino a Distância" com uma variedade de programas de intervenção. No caso da formação de professores, numa

¹⁹ Segundo dados do SCOPREM, os angolanos, guineenses, caboverdianos formam a maior comunidade de imigrantes que vivem em Portugal.

²⁰ O autor deste *Relatório de Pesquisa* se serviu de algumas dissertações do Programa de Mestrado em Relações Interculturais para o desenvolvimento da pesquisa, conforme se constata na Bibliografia.

perspectiva intercultural, a Universidade Aberta constitui um grande pólo aglutinador de efetivação de programas nessa perspectiva. Nesse sentido, a Universidade Aberta elaborou como atividade do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), integrado ao Instituto de Estudos de Pós-Graduados, os trabalhos publicados "Sociologia das Migrações" (ROCHA-TRINDADE,1995) e "Educação Intercultural de Adultos" (ROCHA-TRINDADE e MENDES,1996). Este último, é o resultado de atividades do Projeto Educação Inter/Multicultural, realizado pelo CEMRI e pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (com financiamento do Instituto de Inovação Educacional).

No âmbito da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, através do "Centro de Investigação e Intervenção Educativas" (CIIE) cumpre mencionar os Projetos PIC, PEDIC e IACD.

O Projeto PIC, "Educação Inter/Multicultural" e sua extensão, o Projeto PEDIC, "Educação e Diversidade Cultural: Para uma Sinergia de Efeitos de Investigação", foram realizados de 1990 a 1994. Os objetivos do projeto PIC (e depois continuados pelo PEDIC) foram os seguintes (LEITE,1996,p.70):

- analisar ideologias, conceitos e paradigmas em uso no campo da educação intercultural/multicultural em Portugal;
- examinar o tratamento de problemas da linguagem, costumes, ideologia, aparência física, orientação de valores em escolas de Ensino Básico;
- caracterizar práticas culturais e sociais, presentes tanto na escola como na comunidade local (destacando diversas formas de organização familiar), de modo a poder identificar as diferenças e possíveis tensões entre a cultura privilegiada pela escola e outras culturas;
- identificar atitudes e estratégias educativas susceptíveis de valorizar raízes culturais de grupos presentes, com vista a enriquecer as aprendizagens e favorecer trocas entre culturas que se assumem como diferentes mas não como superiores ou inferiores;
- pesquisar a percepção que a infância e juventude têm do seu futuro no mercado de trabalho;
- desenvolver o conceito do professor inter/multicultural;
- produzir linhas orientadoras de currículos que contribuam para uma formação de professores com sensibilidade e abertura a problemáticas interculturais multiculturais (formação inicial e contínua)

O Projeto "Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia dos efeitos da investigação" (PEDIC), além de resultar do PIC, resulta também de outro projeto intitulado "Aprendizagem para o Trabalho: Educação e Democracia num país da (semi) periferia Europeia".

Os projetos foram realizados em escolas da rede de ensino da região da cidade do Porto.

O Projeto IACD, "Investir-Agir: a construção de dispositivos pedagógicos multi/interculturais", realizado em uma escola do Porto (em Gaia) tinha como objetivos principais:

“incentivar práticas de educação intercultural nas actividades curriculares; promover uma pedagogia que, tendo em conta as semelhanças e as diferenças, valorize essas diferenças; fomentar a descoberta do ‘outro diferente’ como processo de enriquecimento pessoal e social; contribuir para uma formação para o anti-racismo”(ibid.:p.73)

Além desses projetos, cumpre mencionar ainda os seguintes (cf. SCOPREM,1998b:p.16):

- Na zona de Setúbal: projeto multicultural da Escola Primária da Quinta da Princesa (Várias Culturas Uma Escola);

- Na zona de Lisboa: projeto "A Escola na dimensão intercultural";

- Dois projetos na Pedreira dos Húngaros: o projeto bilingue (Português/Crioulo) do Centro Social e Paroquial de Algés, subsidiado pela Fundação Gulbenkian e o Projeto Multicultural da ACEP (Associação para a Cooperação entre os Povos) ;

- Projeto na Escola Preparatória de Miraflores entre 1989-91 apoiada pela Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação e pela Embaixada de Cabo Verde;

Mas como foi afirmado no início deste item, o SCOPREM passa a ser um órgão gestor de práticas e pesquisas de cunho intercultural.

Importante observar que os documentos do SCOPREM permitem uma rica análise da questão intercultural numa perspectiva que permite visualizar vários aspectos que não se limitam a uma mera descrição sobre o que Portugal tem feito. Os documentos do SCOPREM vão mais além, pois, abrangem questões conceituais da Educação Intercultural, bem como apresentam dados sobre experiências de outros países. Nesta perspectiva, esmiuçar os documentos do SCOPREM, significa entender os debates de ponta hoje colocados, não só em Portugal, na busca de uma educação intercultural.

Nesse sentido, no capítulo III, capítulo em que se propõe analisar aspectos de ordem teórica que caracterizam a perspectiva intercultural na Educação, serão apresentados considerações retiradas das publicações do SCOPREM.

II.3. As minorias étnicas no sistema escolar português;

Neste item pretende apontar algumas considerações relativas à inserção dos grupos étnicos culturais existentes no sistema escolar português (com maior ênfase sobre os cabo-verdianos, ciganos e brasileiros, como se esclarecerá a seguir).

Como já foi afirmado, o surgimento das minorias étnicas em Portugal (em que se incluem os portugueses ex-emigrantes), decorreu em grande parte do processo da descolonização das ex-colônias portuguesas com a abertura política em 1974.

No entanto, deve-se entender que o fluxo de imigrantes a Portugal não se restringe às populações provenientes das ex-colônias portuguesas. Deve-se acrescentar aí, imigrantes provenientes dos EUA, Canadá, Inglaterra, Espanha, Alemanha, França e de outros países da União Européia, imigrantes do Leste Europeu, do Brasil e também, os portugueses ex-emigrantes.

Quando aos imigrantes dos EUA, Inglaterra, Espanha, Alemanha, França e de outros países da União Européia, suas vindas se deram em função da nova conjuntura político-econômico e social, pós-abril de 1974, conjuntura que gerou a abertura de novos investimentos estrangeiros, predominantemente o turismo, o comércio, a agricultura e serviços (cf. ROCHA-TRINDADE,1995:p.201).

No caso dos ex-emigrantes portugueses, com a descolonização, viu-se um movimento de repatriamento da ordem de mais de meio milhão de portugueses, ou mesmo 800.000, segundo outras estimativas (ibid.:p.199).

No caso dos brasileiros, deve-se considerar, além da grande afinidade cultural e da instabilidade econômica desse país, a aplicação da Convenção sobre a Igualdade de Direitos e Deveres entre Brasileiros e Portugueses, datada de 29 de Dezembro de 1971 (ibid.:p.202)

Já quando aos imigrantes provenientes do Leste Europeu, isso se deu devido à queda dos regimes políticos com as instabilidades daí decorrentes. Em 1993, conjecturava-se que em Portugal residiam aproximadamente 1000 cidadãos provenientes do Leste Europeu (ibid.:p.202).

No geral, segundo o Censo de 1991, existiam em Portugal 106.565 estrangeiros residentes à data em Portugal. Com os dados dos Serviços de Estrangeiros Fronteiras referentes a 31 de Dezembro de 1998, verificou-se um aumento de 70.936 imigrantes frente aos dados do Censo de 1991 (cf. BASTOS,1999:p.25).

Considerando as minorias étnicas em Portugal, o maior número é constituído por indivíduos oriundos das ex-colónias africanas. Dentre os estrangeiros residentes em Portugal em 1998, os Africanos constituem 46,4% (ibid.:p.34).

Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, no final de 1998, os cabo-verdianos constituíam 22,6% dos estrangeiros residentes em Portugal, o maior contingente étnico (ibid.:p.35).

São várias as causas do insucesso escolar dos alunos das minorias étnicas e que basicamente, se resumem nas péssimas condições sócio-econômicas em que vivem e no choque intercultural e linguístico que existe entre a escola e a família.

A situação das crianças pertencentes às minorias étnicas nas escolas portuguesas quanto ao grau de insucesso escolar, pode ser avaliada pela leitura da Coleção "Base de Dados" do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

A Coleção "Base de Dados Entreculturas" do SCOPREM, apresenta dados estatísticos dos grupos étnicos culturais no sistema escolar por ano lectivo, originados de Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Índia e Paquistão, Macau, Timor, Etnia Gigana, Ex-Emigrantes, Brasil e da União Européia. Tais dados propiciam um olhar da dinâmica da exclusão escolar de grupos minoritários em Portugal.

A Coleção "Base de Dados Entreculturas" compõem-se até o momento de sete volumes:

- "Base de Dados Entreculturas I - início do ano lectivo 1992-93" - publicado em Julho de 1993;
- "Base de Dados Entreculturas II - final do ano lectivo 1992-93" - publicado em Fevereiro de 1995;
- "Base de Dados Entreculturas III-IV - ano lectivo 1993-94" - publicado em Maio de 1995;
- "Base de Dados Entreculturas V - sucesso escolar/grupos culturais 1992-93 e 1993-94" - publicado em Agosto de 1995;
- "Base de Dados Entreculturas VI - sucesso escolar/ grupos culturais 1994-95" - publicado em Novembro de 1996;
- "Base de Dados Entreculturas VII - sucesso escolar/grupos culturais 1995-96" - publicado em Abril de 1997;

- "Bases de Dados Entreculturas VIII - sucesso escolar/grupos culturais 1996-97" - publicado em Julho de 1998.

Os dados estatísticos apresentados distribuem-se por distritos e concelhos e cobrem todo o território nacional português.

Os distritos são: Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu.

Cada distrito é composto por concelhos. Os distritos de Lisboa, Porto, Viseu, Faro e Bragança apresentam os seguintes concelhos:

Distrito de Lisboa: Alenquer, Arruda dos Vinhos, Azambuja, Cadaval, Cascais, Lisboa, Loures, Lourinhã, Mafra, Oeiras, Sintra, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras, Vila Franca de Xira, Amadora.

Distrito do Porto: Amarante, Baião, Felgueiras, Gondomar, Lousada, Maia, Marco de Canaveses, Matosinhos, Paços de Ferreira, Paredes, Penafiel, Porto, Póvoa de Varzim, Santo Tirso, Valongo, Vila do Conde, Vila Nova de Gaia.

Distrito de Viseu: Armamar, Carregal do Sal, Castro Daire, Cinfães, Lamego, Mangualde, Moimenta da Beira, Mortágua, Nelas, Oliveira de Frades, Penalva do Castelo, Penedono, Resende, Santa Comba Dão, São João da Pesqueira, São Pedro do Sul, Satão, Sernancelhe, Tabuaço, Tarouca, Tondela, Vila Nova de Paiva, Viseu, Vouzela.

Distrito de Faro: Albufeira, Alcoutim, Aljezur, Castro Marim, Faro, Lagoa, Lagos, Loulé, Monchique, Olhão, Portimão, São Brás de Alportel, Silves, Tavira, Vila do Bispo, Vila Real de Santo António.

Distrito de Bragança: Alfândega da Fé, Bragança, Carrazeda de Ansiães, Freixo-de-Espada-à-Cinta, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mirandela, Mogadouro, Torre de Moncorvo, Vila Flor, Vimioso, Vinhais.

Dado o grande número de dados por concelhos, optou-se em buscar na Coleção "Bases de Dados Entreculturas", dados relativos ao progresso escolar de apenas alguns grupos étnicos relativo à entrada e saída de alunos dessas etnias, no decorrer dos anos escolares apontados (92/93, 93/94, 94/95, 95/96 e 96/97). Nesse sentido, para efeito deste *Relatório de Pesquisa*, os dados retirados dessa Coleção que interessavam, eram aqueles que pudessem evidenciar a participação dos alunos de cada grupo étnico cultural aqui selecionado no decorrer dos anos letivos. Como tal, considerou-se não ser interessante verificar dados sobre o total geral de alunos do sistema escolar português

quer acrescentando ou não, os grupos étnicos culturais em sua totalidade, embora algumas observações sejam apresentadas nesse sentido.

Apesar da amplitude e meticulosidade dos dados, o que se nota nesses volumes é uma ausência de uniformidade quanto à sequência da apresentação dos dados para cada ano letivo. Esse fato revelou dificuldades para uma leitura progressiva quanto ao objetivo buscado de se analisar a participação de cada grupo étnico cultural aqui escolhido no sistema escolar português considerando cada distrito e seus respectivos concelhos.

Nesse sentido, no ano letivo 92/93, os dados relativos a cada grupos étnico cultural considerando cada distrito e seus respectivos concelhos, apareciam da seguinte forma (existem outros dados mas não interessam aqui):

No volume I, é possível observar dados relativos ao:

- início do ano letivo, totalidade de alunos matriculados no 1º ciclo, isto é, o 1º, 2º, 3º e 4º anos (SCOPREM, Base de Dados, 1993, p.47 a 55);

- início do ano letivo, totalidade de alunos matriculados no 2º ciclo, isto é, 5º e 6º anos (SCOPREM, Base de Dados, 1993, p.89 a 95);

- início do ano letivo, totalidade de alunos matriculados no 3º ciclo, isto é, o 7º, 8º e 9º anos (SCOPREM, Base de Dados, 1993, p.121 a 129).

Diante disso, para o volume II (SCOPREM, Base de Dados, 1995a), esperava-se uma continuidade em face aos dados apresentados no volume anterior, isto é, que o volume II, em relação a cada grupo étnico cultural, apresentasse dados relativos ao início do ano letivo de 92/93, de alunos matriculados no Secundário (10º, 11º e 12º anos) considerando cada distrito e seus respectivos concelhos.

Mas não é isso que ocorre no volume II. O volume II é integralmente composto de dados relativos ao final do período lectivo do ano de 92/93. E esses dados, quando fazem referência a grupos étnicos culturais, os consideram na sua totalidade sem possibilitar uma análise quanto ao aproveitamento final de um determinado grupo étnico cultural.

Dados relativos ao final do ano letivo de 92/93, que permitissem verificar o aproveitamento (e, também, desistência e repetência) para cada grupo étnico cultural, só aparecem no volume V (SCOPREM, Base de Dados, 1995c).

Já um olhar sobre o ano letivo de 93/94, no volume III-IV (SCOPREM, Base de Dados, 1995b) permite, em relação a cada grupo étnico cultural, obter dados relativos ao:

- número de alunos matriculados no 1º ciclo no início do ano letivo (volume III-IV, p.63 a 71);
- número de alunos matriculados no 2º ciclo no início do ano letivo (volume III-IV, p.73 a 81);
- número de alunos matriculados no Ensino Básico Mediatizado (E.B.M.) no início do ano letivo (volume III-IV, p.83 a 88).
- número de alunos matriculados no início do ano letivo no 3º ciclo (volume III-IV, p.89 a 97).

Diante disso, assim como se esperava para o volume II, era de se esperar que os dados mantivessem a sequência, isto é, que apresentassem dados relativos a cada grupo étnico cultural, dados relativos ao início do ano letivo de 93/94 de alunos matriculados no Secundário (10º, 11º e 12º anos) considerando cada distrito e seus respectivos concelhos.

Mas o que se vê no volume III-IV, são dados já relativos ao final desse ano letivo de 93/94, mas apenas considerando os 1º, 2º e 3º ciclos, mais o Ensino Básico Mediatizado, e considerando o total dos grupos étnicos culturais (aprovação, reprovação e desistência).

Dados relativos ao final do ano letivo de 93/94 que permitissem verificar o aproveitamento (e, também, desistência e repetência) para cada grupo étnico cultural, só aparece no volume V. Neste volume, os dados são referentes ao "Sucesso Escolar" nos 1º, 2º e 3º ciclos, além do Ensino Básico Mediatizado (Postos de T.V.). O "sucesso escolar", por grupo étnico cultural, é avaliado pelos dados relativos ao "nº total de alunos do ciclo no final do ano lectivo" (AF); "nº de alunos sujeitos a avaliação" (SA); "taxa de desistência" (TD em %) e "taxa de aprovação" (TA em %). Não são apresentados dados relativos ao Secundário (10º, 11º e 12º anos).

Ainda no volume V, conforme já enunciado acima, também aparecem dados relativos ao final do ano letivo de 92/93 relativos ao aproveitamento (e, também, desistência e repetência) para cada grupo étnico cultural.

Neste volume V, os dados que interessam a esse Capítulo, são referentes ao "Sucesso Escolar" nos 1º, 2º e 3º ciclos, além do Ensino Básico Mediatizado (Postos de T.V.). O "sucesso escolar", por grupo étnico cultural, é avaliado pelos dados relativos a "nº total de alunos do ciclo no final do ano lectivo" (AF); "nº de alunos sujeitos a avaliação" (SA); "taxa de desistência" (TD em %) e "taxa de aprovação" (TA em %).

Já quanto ao ano letivo de 94/95, podia-se esperar dados relativos ao início desse ano letivo, no volume VI (SCOPREM, Base de Dados,1996), já que o volume V abrange dados do final dos anos letivos de 93/94 e 92/93. Mas, não é isso que se verifica.

O volume VI, já apresenta dados relativos ao final do ano letivo de 94/95. Nada é apresentado quanto ao início desse ano letivo.

O que se verifica nesse volume VI, considerando cada grupo étnico cultural, são dados relativos ao "Sucesso Escolar" (considerando AF, SA, TD e TA, como no volume V) de cada grupo étnico cultural para o final do 1º ciclo (p. 105 a 134), final do 2º ciclo (p. 137 a 163), final do 2º ciclo Mediatizado (p. 167 a 172), final do 3º ciclo (p. 174 a 202) e final do ensino secundário (p. 207 a 229).

No volume VII (SCOPREM, Base de Dados,1997), referente ao ano letivo de 95/96, os dados apresentados se diferenciam dos dados até então apresentados nos volumes anteriores.

Neste volume VII, em relação a cada grupo étnico cultural, os dados referem-se ao final desse ano. Os dados apresentados referem-se apenas a "taxa de aprovação", "taxa de desistência" e "total de matriculados no fim do ano" para o 1º ciclo (p. 40 a 45), 2º ciclo (p. 77 a 82), 3º ciclo (p.114 a 119), final do 10º ano (p.158 a 163), final do 11º ano (p.164 a 169) e final do 12º ano (p.170 a 175).

Quanto ao início desse ano letivo, os dados agrupam-se em alunos de "origem africana", "origem asiática", "origem europeia" e "outras origens", o que torna impossível considerar cada etnia quanto ao início do ano letivo.

O volume VII inova em relação aos demais, ao apresentar diagramas de barras representando "taxa de aprovação total", "taxa de desistência total", e "taxa de aprovação" e "taxa de desistência" por ciclo envolvendo cada um dos grupos étnicos culturais, mas apenas para o ano letivo 95/96²¹.

Finalmente, o volume VIII (SCOPREM, Base de Dados,1998), apresenta dados relativos ao ano letivo de 96/97.

Em relação a dados considerando cada grupo étnico cultural, o volume VIII apresenta o seguinte:

²¹ O que não interessa aqui, pois, como se verá no volume VIII, há diagramas de barras em que os dados são mais completos, apresentando dados relativos a todos os anos letivos e, por isso, são apresentados no ANEXO V (fotocópia).

- total de matriculados no início do ano letivo considerando a totalidade dos 1º, 2º, EBM, 3º Ciclos e Secundário (p. 27 a 82);
- total de matriculados, total de diplomação e total de desistência, no final do ano letivo considerando os anos "terminais" de cada ciclo, isto é, o 4º ano, o 6º ano, o 9º ano e o 12º ano (p.98 a 104);

Por se tratar do último volume publicado, esse volume apresenta em seu final (p.109 a 121), diagramas de barras em que consideram, para cada grupo étnico cultural, o comportamento no início do ano e diplomação (final do ano) de cada grupo étnico para os anos letivos de 92/93, 93/94, 94/95, 95/96 e 96/97 (apresentado no ANEXO V).

A leitura dos sete volumes "Bases de Dados Entreculturas" do SCOPREM permitem destacar alguns pontos:

- a) Os maiores índices de sucesso escolar situam-se na faixa litorânea;
- b) No 1º Ciclo, o distrito do Porto, apresenta o maior número de escolas (942); no 2º ciclo, o distrito de Lisboa, apresenta o maior número de escolas (101);
- c) A taxa de aprovação geral dos alunos (não se distingue aqui dos alunos de grupos culturais) do "Continente", assim entendido como Portugal sem as Ilhas de Açores e Madeira, por anos escolares é a seguinte:

1º Ciclo: ano 92/93 de 85,96% ; ano 93/94 de 88,20% (com uma taxa de desistência de 1,55%); ano 94/95 de 87,9% ; ano de 95/96 de 90,17%.

2º Ciclo: ano 92/93 de 92,59% ; ano 93/94 de 97,26% (com uma taxa de desistência de 1,74%); ano 94/95 de 91,1%; ano de 95/96 de 89,50%.

2º Ciclo Mediatizado (Ensino Básico Mediatizado, postos de TV): ano 92/93 de 92,52% ; ano 93/94 96,12% (com uma taxa de desistência significativa de 5,13%); ano 94/95 de 93,2% ; ano de 95/96 de 89,66%.

3ºCiclo: ano 92/93 de 86,69% ; ano 93/94 de 94,5% (com uma taxa de desistência de 0,60%) ; ano 94/95 de 88,2%; ano de 95/96 de 86,51%.

Secundário: ano 92/93 de 94,49%(10º ano), 95,18%(11ºano) e 78,39%(12º ano) ; ano 93/94 não são apresentados dados ; ano 94/95 de 87,8%(não são apresentados dados relativos aos 10º, 11º e 12º anos); ano de 95/96 de 71,98%(10º ano), 81,72%(11ºano) e 70,45%(12º ano).

- d) Já quanto a taxa total de aprovação dos alunos relativo aos grupos étnico-culturais (totalidade de alunos dos grupos étnico-culturais) tem-se:

1º Ciclo: ano 92/93 de 85,55% ; ano 93/94 de 85,31%(com uma taxa de desistência de 2,49%) ; ano 94/95 de 83,1% ; ano de 95/96 (não há dados quanto a totalidade dos grupos étnico-culturais)

2º Ciclo: ano 92/93 de 90,90% ; ano 93/94 de 96,74% (com uma taxa de desistência de 4,49%) ; ano 94/95 de 88,3%; ano de 95/96 (não há dados quanto a totalidade dos grupos étnico-culturais).

2º Ciclo Mediatizado (postos de TV): ano 92/93 de 94,76%; ano 93/94 de 94,46% (com uma taxa de desistência de 6,35%); ano 94/95 de 94,3%; ano de 95/96 (não há dados quanto a totalidade dos grupos étnico-culturais).

3ºCiclo: ano 92/93 de 85,97% ; ano 93/94 de 90,43% (com uma taxa de desistência de 5,62%) ; ano 94/95 de 87,4%; ano de 95/96 (não há dados quanto a totalidade dos grupos étnico-culturais).

Secundário: ano 92/93 (não são apresentados dados); ano 93/94 (não são apresentados dados); ano 94/95 de 79,4%; ano de 95/96(não há dados quanto a totalidade dos grupos étnico-culturais).

e) quanto a análise restrita dos grupos étnico-culturais, a leitura dos sete volumes da Coleção "Base de Dados Entreculturas" do SCOPREM:

- Existe uma grande concentração geográfica multicultural localizada na região sul de Portugal;
- A cultura cigana apresenta o maior grau de insucesso escolar deixando de existir a partir do 2º ciclo;
- Os vários grupos étnico-culturais, na sua maioria, fixam residência na área metropolitana de Lisboa.
- Os caboverdianos são raros nas zonas do Centro e Norte do país, ao contrário dos ex-emigrantes que aí predominam.
- A medida em que se avança nos ciclos de ensino, nota-se que as culturas africanas perdem o predomínio aos grupos dos ex-emigrantes e da União Européia;
- Verifica-se que as desistências entre os grupos étnico-culturais são sempre maiores que entre a totalidade dos alunos.

Deve-se ainda reafirmar a importância da leitura dos gráficos de barras em que se expressam todas as minorias em termos evolutivos e por grau de ensino, apresentada no ANEXO V.

Quanto à elaboração de tabelas para este *Relatório de Pesquisa*, tabelas também apresentadas no ANEXO V, verificou-se que, dada as dificuldades oriundas da leitura dos sete volumes da Coleção "Bases de Dados Entreculturas", para este *Relatório de Pesquisa*, seria interessante considerar dados relativos aos distritos (pois já representavam uma totalidade de concelhos) de Lisboa, Bragança, Viseu, Porto e Faro de forma a focar cada um dos grupos étnicos culturais, comparando com o "total de alunos", assim entendido "como a população discente independente de qualquer origem etno-cultural" (cf. SCOPREM, Base de Dados, 1995a:p.10)

A escolha de tais distritos se deu pela questão geográfica. De certa forma, através desses distritos, tem-se um delineamento do território português. Assim, considerou-se:

- os distritos de Lisboa e Porto por se tratarem das regiões mais desenvolvidas de Portugal;
- o distrito de Faro por representar o sul de Portugal;
- o distrito de Bragança, por representar a região norte de Portugal;
- o distrito de Viseu por abranger uma região mais ou menos central do território português e por se tratar do distrito de residência do pesquisador.

No entanto, a idéia inicial ao já tentar minimizar uma quantidade muito grande de dados, por se referir a distritos, o fez considerando todos os grupos culturais acima apontados, mais os dados das variáveis "totalidade dos grupos culturais" e "totalidade de alunos" para o 1º ciclo, 2º ciclo, Ensino Básico Mediatizado, 10º ano, 11º ano e 12º ano. Isso gerou um número de tabelas superior a 100. Um exagero para este *Relatório de Pesquisa*, pois, dada sua vasta amplitude, não acrescentaria objetividade às análises que necessariamente deveriam ser ressaltadas.

Assim, diante disso, optou-se em considerar dados relativos a apenas três grupos étnico-culturais: a etnia cabo-verdiana, a etnia cigana e a etnia brasileira.

A escolha da etnia cabo-verdiana decorre do fato de ser o maior grupo étnico da etnia africana, sendo os africanos, a etnia de maior presença nas escolas portuguesas. Segundo o SCOPREM(1995c:11) "mais de 1/4 das escolas têm uma percentagem de crianças de etnia africana superior a 40% do total de crianças."

Quanto à etnia cigana, "embora representadas em menor percentagem, estão presentes em cerca de 3/4 das escolas" (ibid.:p.11). Acrescenta-se ainda, o contexto histórico pela qual essa etnia vem sofrendo discriminação, ao longo de séculos por toda

a Europa, inclusive Portugal, em que se constata nesse país, que essa etnia apresenta o maior índice de insucesso escolar.

A etnia brasileira foi escolhida porque se trata da segunda maior etnia²², depois da cabo-verdiana e, além disso, pelo fato de que os dados sobre essa etnia aqui apresentados neste *Relatório de Pesquisa* poderiam ser muito úteis para outras pesquisas no Brasil.

Para efeito deste *Relatório* considerou-se mais interessante dispor as tabelas e um diagrama de barras no ANEXO V e apresentar aqui a interpretação desses instrumentos. Essa interpretação recai sobre considerações relativas a cada uma das etnias destacadas bem como considerações sobre a relação entre elas.

Nesse sentido, tem-se:

II.3.a. *A etnia cabo-verdiana:*

- 1º ciclo:

No ano 92/93, chama a atenção o acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo, para os distritos de Lisboa (de 4795 para 4801), Faro (de 53 para 175) e no total do País (de 6378 para 6532).

A taxa de aprovação no País para essa etnia foi de 77%, ficando o distrito de Lisboa e Porto com índices próximos (respectivamente 75,3 % e 75%). Abaixo do índice do País, fica Faro com 68,8 %. Não há dados sobre Bragança e Viseu.

No ano de 93/94, verifica-se novamente acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 1º ciclo, no total do País (de 6683 para 7014), no distrito de Lisboa (de 4608 para 4831) e Faro (de 416 para 444) com um pequeno acréscimo no distrito do Porto (de 20 para 22). Nota-se um elevado índice de aprovação no distrito de Faro (90,4%) e total aprovação no distrito do Porto. A taxa de aprovação no distrito de Lisboa (75%) fica próxima do total do País (78,3%). O distrito de Bragança aponta uma baixa taxa de aprovação (50%). Novamente não há dados sobre o distrito de Viseu.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

²²Segundo ROCHA-TRINDADE(1995:p.202), a etnia brasileira é o grupo étnico que mais tem recebido autorização de residência junto ao governo português.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 1º ciclo ronda entre 6000 a 7000 alunos, sendo um pouco inferior ao ano de 93/94 e praticamente igual ao ano de 92/93.

Quanto à taxa de aprovação, no 1º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação máxima no distrito de Bragança (em contraste com o ano lectivo anterior) e no distrito de Viseu (pela primeira vez aparece dados de Viseu), ao contrário da taxa de aprovação no País (ou Continente) de 80,1%, distrito do Porto (83,3%) e distrito de Lisboa (78,9%). Quanto ao distrito de Faro, a taxa de aprovação, como ocorrera no ano letivo de 92/93, volta a ser a menor (77%).

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados, no início desse ano, no 1º ciclo é um pouco superior a 6000 alunos, número um pouco abaixo em relação aos anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 1º ciclo, os distritos de Lisboa (79,2%) e Faro (81,28%) ficam relativamente próximas. O distrito de Bragança, como ocorrera no ano letivo de 93/94, novamente aponta a baixa taxa de aprovação de 50 %. O distrito de Viseu (87,5%) e Porto (91,38%) apontam as maiores taxas de aprovação.

Segundo o diagrama de barras apresentado no ANEXO V, a taxa de aprovação (diplomação) nesse ano letivo é um pouco acima de 70%.

No ano de 96/97, reaparecem dados relativos ao início e fim dos ciclos. No entanto, os dados relativos ao fim dos ciclos, são referentes aos anos finais de cada ciclo (no caso do 1º ciclo, o 4º ano).

Essa forma de apresentação, de certa modo, permite perceber a evasão escolar, pois, fornece dados do início e os matriculados no final do ciclo (aqui 4º ano). Essa interpretação deve ser entendida com ressalvas, pois, a dita evasão aqui apontada é considerada em relação aos dados do início do ciclo (1º ano) e, no final do mesmo ciclo(4º ano), sem poder refletir sobre o que ocorre ao longo dos respectivos anos escolares. Portanto, a referida evasão é vista nessas condições parciais e, como tal, reflecte limites.

Nesse sentido, constata-se a baixa permanência de alunos dessa etnia em todos os distritos aqui selecionados e também no total do País. No Continente o descréscimo é da ordem de 6001 para 1777 (70,39 %); no distrito de Lisboa de 4171 para 1266 (69,65

); no distrito de Bragança de 2 para 1 (50%); no distrito do Porto de 38 para 13 (66 %); no distrito de Faro de 369 para 106 (72 %) e, quanto ao distrito de Viseu, não há dados para se apontar a evasão.

- 2º ciclo:

No ano 92/93, ao contrário do verificado no 1º ciclo, há apenas um tímido acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo, e somente nos distritos de Bragança (de 2 para 3) e Porto (de 6 para 7). Nos demais distritos e no total do País, o que ocorre é um declínio no número de alunos dessa etnia (no distrito de Lisboa (de 2090 para 1962), Faro (de 123 para 96) e no total do País (de 2993 para 2743)).

A taxa de aprovação no País para essa etnia foi de 84,9%, ficando o distrito de Lisboa e Faro com índices próximos (respectivamente 83,4 % e 86,4%). Nos distritos de Bragança e Porto aparece o índice máximo de aprovação. O distrito de Viseu não apresenta dados.

No ano de 93/94, ao contrário do verificado no 1º ciclo, há um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 1º ciclo, apenas no distrito de Faro (de 112 para 117). Nos demais distritos (com exceção do distrito de Bragança que se manteve em 3 alunos) no total do País e nos demais distritos houve decréscimo (no total do País de 2102 para 2073; no distrito de Lisboa de 1451 para 1427 e no distrito do Porto de 9 para 8). No distrito de Viseu não há dados quanto ao início do ano letivo.

Nota-se um elevado índice de aprovação em todos os distritos (com exceção de Viseu que não há dados). Verifica-se aprovação máxima nos distritos de Bragança e Porto. No total do País, a taxa de aprovação é de 94,5%. No distrito de Lisboa é de 94,6% e, no distrito de Faro, de 95,3%.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de alunos matriculados no início desse ano, no 2º ciclo, ronda acima de 2000 mas inferior a 2500 alunos, sendo inferior ao ano de 92/93 e superior ao ano de 93/94.

Quanto à taxa de aprovação, no 2º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação no País de 76 %. Os distritos de Porto e Faro apresentam as maiores taxas de aprovação (respectivamente 87,5% e 82,3%). O distrito de Lisboa fica relativamente próximo, mas

abaixo, da taxa de aprovação verificada no País (aponta 73,9 %). Os distritos de Bragança e Viseu não apresentam dados.

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 2º ciclo é um pouco inferior a 3000 alunos, um número praticamente igual ao ano 92/93 e superior aos demais anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 2º ciclo, os distritos de Faro (79,39%) e Porto (75 %) apresentam as maiores taxas, seguidos do distrito de Lisboa (72,66 %). O distrito de Bragança aponta a menor taxa de aprovação (50 %). Não há dados sobre Viseu.

No ano de 96/97, reaparecem dados relativos ao início e ao fim dos ciclos. No entanto, os dados relativos ao fim dos ciclos são referentes aos anos finais de cada ciclo (no caso do 2º ciclo, o 6º ano).

Percebe-se a baixa permanência de alunos dessa etnia em todos os distritos aqui selecionados e também no total do País. No Continente o decréscimo é da ordem de 2952 para 1248 (57,72 %); no distrito de Lisboa de 1961 para 770 (60,74%); no distrito de Bragança de 3 para 1 (66,67 %); no distrito do Porto de 12 para 3 (75%); no distrito de Faro de 171 para 64 (62,58%) e quanto ao distrito de Viseu não há dados para se apontar a evasão.

- Ensino Básico Mediatizado (Postos de TV):

No ano 92/93, há um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo, nos distritos de Lisboa (de 21 para 48) e Faro (de 5 para 10). No total do País também se verifica um grande acréscimo de alunos (de 33 para 76). Não se verifica alunos nos distritos de Bragança, Viseu e Porto.

A taxa de aprovação no País para essa etnia é alta (92,3%), ficando o distrito de Lisboa com índice próximo (91,6%). O distrito de Faro apresenta taxa de aprovação máxima (100 %). Não há dados nos distritos de Bragança, Viseu e Porto porque não houve alunos no início do ano letivo.

No ano de 93/94, não se verifica acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do ciclo. Nos distritos de Porto e Faro apresenta-se uma constante (3

alunos). Há decréscimos de alunos no total do País (de 37 para 34) e no distrito de Lisboa (de 12 para 10). Não há dados relativos ao início do ano letivo nos distritos de Bragança e Viseu.

Nota-se um índice de aprovação máximo nos distritos do Porto e Faro. O distrito de Lisboa apresenta 87,5 % de aprovação e no total do País, o índice de aprovação é 91,6 %.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos (nem no diagrama de barras, pois este não aponta dados sobre o Ensino Médio Mediatizado).

Quanto à taxa de aprovação neste ciclo, verifica-se uma taxa de aprovação máxima no País e, em consequência, nos distritos em que são apontados dados, isto é, os distritos de Lisboa e Porto. Não há dados nos distritos de Bragança, Viseu e Faro.

Nos anos de 95/96 e 96/97, não são apresentados dados relativos ao Ensino Básico Mediatizado (nem no diagrama de barras).

- 3º ciclo:

No ano 92/93, semelhante ao 2º ciclo e ao contrário do verificado no 1º ciclo, verifica-se um declínio no número de alunos dessa etnia no total do País (de 2492 para 2371), no distrito de Lisboa (de 1665 para 1579), no distrito do Porto (de 26 para 43). No distrito de Faro verifica-se que o número de alunos permaneceu constante (108), assim como no distrito de Viseu (apenas 1 aluno). No distrito de Bragança não houve alunos nesse ciclo.

A taxa de aprovação no País para essa etnia foi de 83,1%, ficando o distrito de Lisboa e Faro com índices próximos (respectivamente 82,5 % e 81,4%). O distrito de Viseu aparece com índice máximo de aprovação. O distrito do Porto apresenta taxa de 70,5 %. Não há dados do distrito de Bragança (não houve alunos).

No ano de 93/94, verifica-se um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 3º ciclo, no total do País (de 1582 para 1623) e nos distritos de Lisboa (de 1092 para 1133) e do Porto (de 18 para 56). Verifica-se decréscimo nos distritos de Faro (de 91 para 84) e de Bragança (de 3 para 1).

Nota-se um elevado índice de aprovação nos distritos do Porto (100 %) e de Faro (91,6%). A taxa de aprovação no total do País é de 86,2 %, ficando próximos dessa

taxa o distrito de Lisboa (83,3 %). Não são apresentados dados dos distritos de Bragança e Viseu.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 3º ciclo chega próximo de 2000 alunos, sendo inferior ao ano de 92/93 e superior ao ano de 93/94.

Quanto à taxa de aprovação, no 3º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação no País de 78,6 %. Os distritos de Viseu, Lisboa e Porto apresentam as maiores taxas de aprovação (respectivamente 100% , 79,3% e 75%). O distrito de Faro apresenta taxa de aprovação de 71 %, ficando o distrito de Bragança com a menor taxa (50 %)

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 3º ciclo chega muito próximo de 2000 alunos, um pouco acima do ano de 94/95, superior ao ano de 93/94, mas inferior ao ano de 92/93.

Quanto à taxa de aprovação, no 3º ciclo, os distritos de Bragança e Viseu apresentam taxa máxima. O distrito de Faro apresenta taxa de 80,81 % e de Lisboa de 73,10 %. O distrito do Porto apresentam a menor taxa (57,14 %).

No ano de 96/97, reaparece dados relativos ao início e fim dos ciclos. No entanto, os dados relativos ao fim dos ciclos são referentes aos anos finais de cada ciclo (no caso do 3º ciclo, o 9º ano).

Nesse sentido, percebe-se baixa permanência de alunos dessa etnia em todos os distritos aqui seleccionados e também no total do País. No Continente o decréscimo é da ordem de 2583 para 565 (78, 12%); no distrito de Lisboa de 1701 para 391 (77,01 %); no distrito de Faro de 163 para 30 (81,59 %). Não há dados no distrito de Bragança e nos distritos de Viseu e Porto não são apresentados os dados relativos ao número total de matriculados no final do 9º ano.

- Secundário

Nos anos letivos de 92/93, 93/94, 94/95, não são apresentados dados relativos ao Secundário.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se dados relativos ao ano de 94/95 em diante. No ano de 94/95, verifica-se um número inferior a 500 alunos dessa etnia matriculados no início desse ano.

Segundo esse mesmo diagrama de barras, a taxa de aprovação (diplomação) é de 80%.

No ano de 95/96, como se dá para os demais ciclos, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se um número superior a 600 alunos dessa etnia matriculados no início desse ano.

Quanto à taxa de aprovação, no Secundário, esta é apresentada nos respectivos finais dos anos que compõem o Secundário, isto é, 10º, 11º e 12º anos.

Assim, em relação ao final do 10º ano, verifica-se taxa de aprovação máxima nos distritos do Porto e de Faro. O distrito de Lisboa tem taxa de aprovação de 73,48 %. Não são apresentados dados para os distritos de Bragança e Viseu.

Já no final do 11º ano, verifica-se taxa de aprovação máxima no distrito de Faro seguido do distrito de Lisboa com 80,41 %. Nos demais distritos não são apresentados dados.

No final do 12º ano, verifica-se novamente taxa de aprovação máxima no distrito de Faro. O distrito de Lisboa volta a reflectir a segunda maior taxa de aprovação com 77,52 %. O distrito do Porto tem taxa de 50 % e o distrito de Viseu apresenta taxa de aprovação nula. Não há dados quanto ao distrito de Bragança.

No ano de 96/97, reaparece dados relativos ao início e fim dos ciclos. No entanto, os dados relativos ao fim dos ciclos são referentes aos anos terminais de cada ciclo (no caso do 3º ciclo, o 12º ano).

Nesse sentido, percebe-se novamente uma baixa permanência de alunos dessa etnia no final deste ciclo, semelhante ao verificado no final do 3º ciclo. No Continente o decréscimo é da ordem de 917 para 153 (83,31 %); no distrito de Lisboa de 638 para 110 (82,75 %); no distrito de Faro de 38 para 14 (63,15 %). Não há dados nos distritos de Bragança, de Viseu e do Porto.

II.3.b. *A etnia cigana*

- 1º ciclo::

No ano 92/93, verifica-se apenas acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo no distrito de Lisboa (de 969 para 983). Nos demais distritos, assim como no País, verifica-se decréscimo (no distrito de Bragança de 367 para 329; em Viseu de 136 para 133; no Porto de 508 para 477 e no País de 3990 para 3896).

A taxa de aprovação no País para essa etnia (65 %) é mais baixa que em relação à etnia cabo-verdiana (77%). Os distritos de Bragança, Viseu e Faro apresentam taxa de aprovação maiores que a do País (respectivamente 73,1 %, 70,5 % e 75 %). Os distritos de Lisboa e Porto apresentam taxas de aprovação menores que a verificada no País (respectivamente 58,5 % e 52,5%)

No ano de 93/94, verifica-se acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 1º ciclo, nos distritos de Bragança (de 316 para 323) e de Viseu (de 120 para 135). Verifica-se decréscimo no total do País (de 4317 para 4267), no distrito de Lisboa (de 1063 para 1052), no distrito do Porto (de 547 para 520) e no distrito de Faro (de 272 para 265)

Nota-se um baixo índice de aprovação no País (59,3 %) ficando em taxas de aprovação próximas do País nos distritos de Lisboa (51,3 %), Porto (57,3 %) e Faro (55,5 %). Os distritos de Bragança e de Viseu apresentam taxas de aprovação maiores que a verificada no País (respectivamente 73,1 % e 73,3 %)

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 1º ciclo é de aproximadamente 4500 alunos, superior aos anos de 92/93 e 93/94.

Quanto à taxa de aprovação, no 1º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação baixa no total do País (47,9 %). Os distritos de Viseu (33,6 %), Porto (34,5 %) e de Lisboa (44,8 %) apresentam taxas de aprovação ainda maiores. No distrito de Faro a taxa de aprovação chega a ser maior que a do País, porém fica em apenas 49,5 %. O distrito de Bragança apresenta uma taxa de aprovação regular de 67,7 %.

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 1º ciclo é muito pouco superior ao ano de 94/95.

Quanto à taxa de aprovação, no 1º ciclo, a menor taxa de aprovação é do distrito do Porto com 43,69 %. O distrito de Viseu tem taxa de 48,17 %. Os distritos de Lisboa e Faro têm taxas semelhantes (respectivamente 57,02 % e 55,89 %). Novamente se verifica o mesmo que ocorreu nos outros anos letivos, isto é, o distrito de Bragança aparece como o distrito de maior taxa de aprovação (nesse ano de 66,37 %).

No ano de 96/97, percebe-se baixa permanência de alunos dessa etnia em todos os distritos aqui selecionados e também no total do País. No Continente o decréscimo é da ordem de 5026 para 801 (84,06 %); no distrito de Lisboa de 1249 para 206 (83,50 %); no distrito de Bragança de 339 para 58 (82,89%); no distrito de Viseu de 158 para 22 (86,07 %), no distrito do Porto de 579 para 91 (84,28 %) e no distrito de Faro de 313 para 53 (83,06 %).

- 2º ciclo:

No ano 92/93, verifica-se acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo, nos distritos de Bragança (de 17 para 22), do Porto (12 para 13) e no total do País (de 139 para 162). Há um pequeno decréscimo no distrito de Lisboa (de 34 para 33) e uma constante no distrito de Faro (11). Verifica-se no distrito de Viseu uma total ausência de alunos dessa etnia.

A taxa de aprovação no País para essa etnia foi de 76,7%, ficando os distritos de Lisboa e do Porto com índices próximos (respectivamente 73,3 % e 75%). Os distritos de Bragança e Faro aparecem com taxa máxima de aprovação. O distrito de Viseu não apresenta dados já que não apresenta alunos dessa etnia.

No ano de 93/94, ao contrário do verificado no 1º ciclo, há um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 1º ciclo, apenas no distrito do Porto (de 14 para 18). Nos demais distritos (com exceção dos distritos de Viseu e de Faro que ficaram constantes, respectivamente em 1 e 11 alunos) no total do País e nos demais distritos houve decréscimo (no total do País de 167 para 162; no distrito de Lisboa de 24 para 22 e no distrito de Bragança de 43 para 38).

Nota-se um elevado índice de aprovação em todos os distritos. Verifica-se aprovação máxima nos distritos de Lisboa, de Viseu e de Faro. No total do País, a taxa de aprovação é de 93,1%. No distrito de Bragança verifica-se 91,6%. O distrito do Porto destoa frente aos demais, apresentando taxa de aprovação de 60 %.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 2º ciclo não chega a 300 alunos, número igual aos anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 2º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação no País de 72,8 %. Os distritos de Bragança e Faro apresentam as maiores taxas de aprovação (respectivamente 96,1 % e 83,3%). O distrito de Lisboa com 68 %, o distrito de Viseu com 75 % (acima da taxa do País). Novamente, o distrito do Porto aparece com a menor taxa de aprovação (54,5 %).

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento dessa etnia quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 2º ciclo não chega a 300 alunos, mas é um pouco superior aos anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 2º ciclo, os distritos de Bragança novamente se destaca como o distrito de maior taxa de aprovação (94,44%). Lisboa apresenta taxa de 66 % . Faro com taxa de 57,14 % . Porto aparece com a taxa de aprovação (34,78 %). No distrito de Viseu, a taxa de aprovação é nula.

No ano de 96/97, percebe-se baixa permanência de alunos dessa etnia em todos os distritos aqui selecionados, com exceção de Viseu (de 4 para 24). No Continente o decréscimo é da ordem de 327 para 92 (71,86 %); no distrito de Lisboa de 84 para 20 (76,19%); no distrito de Bragança de 22 para 8 (63,63 %); no distrito do Porto de 42 para 8 (80,95%) e no distrito de Faro de 22 para apenas 1 aluno (95,45%).

- Ensino Básico Mediatizado (Postos de TV)

No ano 92/93, verifica-se um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano lectivo, no total do País (de 5 para 12) e no distrito de Bragança (de 2 para 4). Nos demais distritos que compõem a tabela, não há alunos dessa etnia.

A taxa de aprovação no País para essa etnia é de 85,7 %, sendo de 100% no distrito de Bragança.

No ano de 93/94, verifica-se no total do País um número constante de 11 alunos tanto no início como no final do ano letivo. No distrito de Viseu também se verifica um mesmo número de aluno no início e final do ano letivo, apenas 1 aluno. No distrito de Bragança verifica-se um decréscimo de 5 alunos no início para apenas 1 aluno no final do ano letivo. Para os demais distritos não há dados.

Nota-se uma taxa de aprovação máxima no total do País e no distrito de Bragança. Viseu não apresenta taxa de aprovação.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos (nem no diagrama de barras, pois este não aponta dados sobre o Ensino Médio Mediatizado).

Quanto à taxa de aprovação neste ciclo, verifica-se uma taxa de aprovação de 84,6 % no total do País e uma taxa de aprovação máxima no distrito de Bragança. Não são apresentados dados nos demais distritos que compõem a tabela.

Nos anos de 95/96 e 96/97, não são apresentados dados relativos ao Ensino Básico Mediatizado (nem no diagrama de barras).

- 3º ciclo:

No ano 92/93, verifica-se um acréscimo no número de alunos dessa etnia no total do País (de 38 para 43), um decréscimo no distrito de Lisboa (de 13 para 12) e no distrito de Faro (de 3 para 1). No distrito de Bragança, verifica-se que o número de alunos permaneceu constante (6), sendo nulo o número de alunos no distrito de Viseu.

A taxa de aprovação no País para essa etnia foi de 81,8%, ficando os distritos de Lisboa e do Porto com taxa de aprovação máxima. O distrito de Bragança apresenta uma taxa de aprovação de apenas 50 %. Não é apresentado a taxa de aprovação em Faro. Não há dados do distrito de Viseu (não houve alunos).

No ano de 93/94, verifica-se um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 3º ciclo, no total do País (de 27 para 37) e no distrito de Lisboa (de

6 para 13). Nos distritos do Porto e de Faro, verifica-se números constantes de alunos (respectivamente 1 e 2). O distrito de Viseu, apesar de não apresentar dados do início do ano letivo, apresenta no final do ano letivo 1 aluno.

As taxas de aprovação apresentadas são apenas relativas ao total do País (66,6 %) e do distrito de Bragança (100 %).

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 3º ciclo não chega a 200 alunos, número igual aos anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 3º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação no País de 77,7 %. Os distritos de Bragança e de Faro apresentam as maiores taxas de aprovação (respectivamente 85,7% e 83,3%). O distrito de Lisboa apresenta taxa de aprovação de 70 %, ficando o distrito do Porto com a menor taxa (66,6 %). O distrito de Viseu não tem dados.

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 3º ciclo não chega a 200 alunos, número igual aos anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 3º ciclo, o distrito de Faro apresenta taxa máxima. O distrito de Lisboa apresenta taxa de 80 %, o de Bragança de 75 % e o do Porto apresenta a menor taxa (66,67 %). Viseu não apresenta dados.

No ano de 96/97, os dados relativos ao fim dos ciclos são referentes aos anos terminais de cada ciclo (no caso do 3º ciclo, o 9º ano).

Verifica-se um decréscimo do número de alunos no total do País de 78 para apenas 8 alunos no final do 9º ano. Bragança e Faro, apresentam, ambos, decréscimos de 7 para 2. Nos demais distritos não são apresentados dados no 9º ano o que impossibilita perceber se houve ou não decréscimo no número de alunos dessa etnia nesses demais distritos.

- Secundário

Nos anos lectivos de 92/93, 93/94, 94/95, não são apresentado dados relativos ao Secundário.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se dados relativos ao ano de 94/95 em diante. No ano de 94/95, verifica-se um número inferior a 100 alunos dessa etnia matriculados no início desse ano.

Segundo esse mesmo diagrama de barras, a taxa de aprovação (diplomação) é praticamente nula.

No ano de 95/96, como se dá para os demais ciclos, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Quanto à taxa de aprovação, no Secundário, esta é apresentada nos respectivos finais dos anos que compõem o Secundário, isto é, 10º, 11º e 12º anos.

Assim, em relação ao final do 10º ano, apenas se verifica taxa de aprovação no distrito de Lisboa (100 %).

Já no final do 11º ano, não há dados referente a taxa de aprovação.

No final do 12º ano, verifica-se apenas taxa de aprovação nos distritos de Lisboa e do Porto (respectivamente 14,29 % e 100 %).

No ano de 96/97, aparece apenas dados referentes ao total do País e do distrito de Lisboa. No total do País percebe-se uma forte evasão da ordem de 22 para 4. No distrito de Lisboa a evasão é da ordem de 12 para 3.

II.3.c. *A etnia brasileira;*

- 1º ciclo:

No ano 92/93, verifica-se acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo no total do País (de 906 para 973) e em todos os distritos (Lisboa de 203 para 219; Viseu de 54 para 58; Porto de 138 para 151 e Faro de 19 para 38) com exceção do distrito de Bragança que mantém constante em 23 alunos.

A taxa de aprovação no País para essa etnia é alta (95,2 %) e todos os distritos acompanham essa taxa em níveis próximos (Lisboa 91,2 %; Bragança 100 %; Viseu 96,1 %; Porto 97,5 % e Faro 90 %).

No ano de 93/94, verifica-se um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 1º ciclo, apenas nos distritos de Bragança (de 19 para 21) e de Faro (de 73 para 77). Verifica-se decréscimo no total do País (de 1130 para 1085), no distrito de Lisboa (de 253 para 218), no distrito do Porto (de 172 para 171) e no distrito de Faro (de 73 para 77).

Nota-se novamente um índice elevado de aprovação no País (94,6 %) ficando em taxas de aprovação superiores ao País nos distritos de Lisboa (97,3 %), de Bragança (100 %) e de Faro (96,3 %). Os distritos do Porto e de Viseu apresentam taxas de aprovação inferiores a verificada no País, porém também em níveis altos (respectivamente 92,1 % e 94,4 %)

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 1º ciclo é um pouco acima de 1000 alunos, número superior ao ano de 92/93, mas inferior ao ano de 93/94.

Quanto à taxa de aprovação, no 1º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação alta no total do País (93,9 %). Os distritos de Faro (90,3 %), Porto (95,2 %) e de Lisboa (93,4 %) apresentam-se entre os distritos apontados, aqueles de maiores taxas de aprovação. O distrito de Bragança apresenta uma taxa de aprovação de 88,2 %. Viseu tem taxa de aprovação de 84,6 %.

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 1º ciclo é muito pouco superior a 900 alunos (praticamente igual ao ano de 92/93, inferior aos anos de 93/94 e 94/95).

Quanto às taxas de aprovação, todas são elevadas. A do total do País é de 96,69 % . O distrito de Faro é o que mais se aproxima a taxa do total do País, ficando em 96,23 %. O distrito de Viseu tem taxa de aprovação ainda maior, ficando em 97,62 %. Porto e Bragança apresentam respectivamente taxas de 94,78 % e 94,12 %.

No ano de 96/97, percebe-se baixa permanência de alunos dessa etnia em todos os distritos aqui selecionados e também no total do País. No Continente o decréscimo é da ordem de 920 para 245 (73,36 %); no distrito de Lisboa de 248 para 52 (79,03 %); no distrito de Bragança de 15 para 5 (66,66%); no distrito de Viseu de 34

para 7 (79,41 %), no distrito do Porto de 120 para 34 (71,66 %) e no distrito de Faro de 55 para 18 (67,27 %).

- 2º ciclo:

No ano 92/93, verifica-se decréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo, no total do País (de 380 para 162) e em todos os distritos (de Lisboa de 100 para 33; de Viseu de 17 para 0; do Porto de 79 para 13 e de Faro de 24 para 11) com exceção do distrito de Bragança em que se verifica um acréscimo de 14 para 22 alunos.

Quanto a taxas de aprovação, verifica-se uma coincidência com as taxas verificadas nesse 2º ciclo para a etnia cigana. Para a etnia brasileira a taxa de aprovação no País foi de 76,7%, ficando os distritos de Lisboa e do Porto com índices próximos (respectivamente 73,3 % e 75%). Os distritos de Bragança e Faro aparecem com taxa máxima de aprovação. O distrito de Viseu não apresenta dados já que não apresenta alunos dessa etnia. Essas taxas são exatamente iguais às referente à etnia cigana.

No ano de 93/94, verifica-se uma constante do números de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 2º ciclo, no total do País (469) e no distrito de Faro (30). Verifica-se decréscimo de alunos nos distritos de Lisboa (de 60 para 59), de Bragança (de 19 para 18) e do Porto (de 92 para 83). No distrito de Viseu verifica-se um acréscimo de alunos de 33 para 34.

Nota-se novamente um elevado índice de aprovação em todos os distritos. Verifica-se aprovação máxima nos distritos de Bragança, de Viseu e de Faro. No total do País, a taxa de aprovação é de 97,1%. No distrito de Lisboa verifica-se 96,9%. O distrito do Porto apresenta taxa de aprovação de 97,7 %.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 2º ciclo é de aproximadamente 600 alunos, número superior aos anos anteriores.

Quanto às taxas de aprovação, novamente são elevadas. Verifica-se uma taxa de aprovação no País de 95,1 %. Nos distritos de Viseu e Faro as taxas de aprovação são máximas. O distrito de Lisboa apresenta 88,8 %, o distrito de Bragança apresenta 93,3 %. O distrito do Porto aparece 96,4 % de taxa de aprovação.

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento dessa etnia quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 2º ciclo é um pouco acima de 600 alunos, ligeiramente acima do número de alunos no início do ano de 94/95, e superior aos anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 2º ciclo, o distrito de Lisboa apresenta taxa de 93,71 % . O distrito de Bragança tem taxa máxima. Viseu aparece com 83,33 % . Porto aparece com a taxa de aprovação de 94 % . Faro com 86,96%.

No ano de 96/97, percebe-se baixa permanência de alunos dessa etnia em todos os distritos aqui selecionados, No Continente o decréscimo é da ordem de 646 para 318 (50,77 %); no distrito de Lisboa de 161 para 69 (57,14%); no distrito de Bragança de 8 para 5 (37,50 %); no distrito de Viseu de 20 para 10 (50 %), no distrito do Porto de 118 para 61 (48,30%) e no distrito de Faro de 29 para 13 alunos (55,17 %).

- Ensino Básico Mediatizado (Postos de TV):

No ano 92/93, verifica-se um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início para o fim desse ano letivo, no total do País (de 3 para 16) e no distrito de Lisboa (de 0 para 2). No distrito de Viseu verifica-se um decréscimo de 1 aluno para nenhum aluno. Nos demais distritos que compõem a tabela, não há alunos dessa etnia.

A taxa de aprovação no País para essa etnia é de 100%. Obviamente o mesmo ocorre no distrito de Lisboa.

No ano de 93/94, verifica-se no total do País um acréscimo de 12 para 13 alunos. Verifica-se também um acréscimo em Lisboa (de 0 para 1 aluno). Verifica-se uma constante (1 aluno) em Bragança. Nos demais distritos não se verifica alunos dessa etnia.

Nota-se uma taxa de aprovação máxima no total do País e, obviamente, também no distrito de Bragança. Estranhamente não é apresentada a taxa de aprovação em Lisboa (que deveria ser também de 100 %).

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos (nem no diagrama de barras, pois este não aponta dados sobre o Ensino Médio Mediatizado).

Quanto à taxa de aprovação neste ciclo, verifica-se uma taxa de aprovação de 100 % no total do País e, em consequência, o mesmo ocorrendo nos distritos de Lisboa e Viseu, únicos distritos em que se fornece as respectivas taxas de aprovação.

Nos anos de 95/96 e 96/97, não são apresentados dados relativos ao Ensino Básico Mediatizado (nem no diagrama de barras).

- 3º ciclo:

No ano 92/93, verifica-se um acréscimo no número de alunos dessa etnia no total do País (de 628 para 778), e em todos os distritos que compõem a tabela (no distrito de Lisboa de 196 para 220; no distrito de Bragança de 12 para 14; no distrito de Viseu de 27 para 30; no distrito do Porto de 152 para 187 e no distrito de Faro de 19 para 23).

A taxa de aprovação no País para essa etnia foi de 90,5%, ficando os distritos do Porto e de Faro com taxas de aprovação superiores à taxa verificada no País (respectivamente 92,7 % e 92,3 %). Os distritos de Lisboa e de Viseu apresentam taxa de aprovação muito próximas (respectivamente 89,6 % e 89,4 %). O distrito de Bragança apresenta uma taxa de aprovação de 77,7 %.

No ano de 93/94, verifica-se um acréscimo de alunos dessa etnia considerando o início e o final do 3º ciclo, no total do País (de 679 para 682), no distrito de Lisboa (de 142 para 150) e no distrito de Viseu (de 51 para 52). Nos distritos de Bragança (de 6 para 5), do Porto (de 134 para 127) e de Faro (de 27 para 23), verifica-se decréscimo do números de alunos.

No ano de 94/95, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 3º ciclo chega perto de 1000 alunos, número superior aos anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 3º ciclo verifica-se uma taxa de aprovação no País de 91,1 %. O distrito de Bragança apresenta taxa de aprovação máxima. Os demais

distritos apresentam as seguintes taxas: Lisboa (90,8 %), Viseu (97,3 %), Porto (88,2 %) e Faro (90,7 %).

No ano de 95/96, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se que o total de matriculados no início desse ano no 3º ciclo é um pouco inferior ao ano de 94/95 (perto de 1000 alunos), sendo superior aos demais anos anteriores.

Quanto à taxa de aprovação, no 3º ciclo, o distrito de Bragança apresenta taxa máxima. O distrito de Lisboa apresenta taxa de 92,02 %, o de Viseu de 92,31 %, o do Porto 89,17 % e de Faro de 94,44 %.

No ano de 96/97, os dados relativos ao fim dos ciclos são referentes aos anos finais de cada ciclo (no caso do 3º ciclo, o 9º ano).

Verifica-se um decréscimo do número de alunos no total do País de 1008 para 290 alunos no final do 9º ano (71,23 %), no distrito de Lisboa de 285 para 83 (70,87%), no distrito de Bragança de 10 para apenas 1 aluno (90 %), no distrito de Viseu de 43 para 12 (72,09%), no distrito do Porto de 161 para 31 (80,74 %) e no distrito de Faro de 51 para 14 (72,54 %).

- Secundário:

Nos anos lectivos de 92/93, 93/94, 94/95, não são apresentado dados relativos ao Secundário.

Mas no diagrama de barras apresentado no ANEXO V, verifica-se dados relativos ao ano de 94/95 em diante. No ano de 94/95, verifica-se um número próximo a 600 alunos dessa etnia matriculados no início desse ano.

Segundo esse mesmo diagrama de barras, a taxa de aprovação (diplomação) é próxima de 70%.

No ano de 95/96, como se dá para os demais ciclos, não é possível relacionar o comportamento das etnias quanto ao início e o final dos ciclos, apesar de apresentar dados relativos aos total de matriculados no fim do ano. Também não são apresentados dados relativos ao Continente (total do País).

Quanto à taxa de aprovação, no Secundário, esta é apresentada nos respectivos finais dos anos que compõem o Secundário, isto é, 10º, 11º e 12º anos.

Assim, em relação ao final do 10º ano para essa etnia, verifica-se taxa de aprovação máxima no distrito de Bragança. Nos demais distritos verifica-se: em Lisboa 67,12 %, em Viseu 83,33 %, no Porto 81,13 % e em Faro 77,78 %.

Já no final do 11º ano, verifica-se taxas de aprovação máxima nos distritos do Porto e Faro. Nos demais distritos tem-se: em Lisboa 79,66 %, em Viseu 81,82 % e em Bragança 50 % (o que destoa dos demais distritos)

No final do 12º ano, verifica-se taxa de aprovação máxima em Bragança. Nos demais distritos verifica-se: em Lisboa 77,97 %, em Viseu 70 %, no Porto 81,48 % e em Faro 57,14 % (destoando frente aos demais distritos)

No ano de 96/97, verifica-se um decréscimo do número de alunos no total do País de 986 para 259 alunos no final do 9º ano (73,73 %), no distrito de Lisboa de 278 para 62 (77,69%), no distrito de Bragança de 8 para 2 alunos (75 %), no distrito de Viseu de 39 para 10 (74,35%), no distrito do Porto de 152 para 30 (80,26 %) e no distrito de Faro de 33 para 9 (72,72 %).

II.3.d. *Análise comparativa entre as três etnias apontadas.*

- 1º ciclo:

Nos anos letivos 92/93, 93/94 e 96/97 em que é possível verificar o número de alunos no início e final do ano, nota-se que a etnia cabo-verdiana apresenta um número maior de alunos em relação à etnia cigana e brasileira. No entanto, verifica-se que o número de alunos da etnia cigana não são muito menores dos da etnia cabo-verdiana. Já os alunos da etnia brasileira apresentam-se em número muito menor que as duas demais etnias.

Quanto às taxas de aprovação nos anos letivos apontados (com exceção 96/97), a etnia brasileira apresenta maiores taxas de aprovação (todas acima dos 90 %) frente às duas outras etnias. A etnia cigana é a que apresenta menor taxa de aprovação.

Um olhar no diagrama de barras apresentado no ANEXO V confirma e deixa mais evidente esses dados. Enquanto que o número de alunos no início dos anos letivos no 1º ciclo para as etnias cigana e cabo-verdiana são respectivamente acima ou próximos de 4000 alunos e de 6000 alunos, na etnia brasileira esses números ficam na

ordem de 900 alunos. Mas a taxa de aprovação para a etnia brasileira é próxima ou acima de 90%; um contraste frente a etnia cigana (entre 50% a 60%) e a cabo-verdiana (entre 70% e 75%).

- 2º ciclo:

Neste ciclo, considerando todos os anos letivos, nota-se um número de alunos da etnia cabo-verdiana muito maior que das duas outras etnias. A etnia brasileira aparece em segundo lugar, embora muito distante da cabo-verdiana. O baixo número de alunos ciganos neste 2º ciclo já evidencia o início de uma progressiva e drástica redução de alunos dessa etnia conforme se avança nos ciclos do sistema escolar português.

Quanto às taxas de aprovação, novamente a etnia cigana apresenta as menores taxas (com exceção do ano de 95/96) frente às demais etnias. Mas essas taxas são melhores que as verificadas no 1º ciclo.

Verificando o diagrama de barras no ANEXO V, esses dados ficam mais evidentes. Enquanto que o número de matriculados no inícios dos anos letivos da etnia cabo-verdiana rondam por volta de 2000 alunos chegando a 3000 alunos, os alunos da etnia brasileira rondam entre 400 a 600 alunos. Da etnia cigana esse número gira em torno de 200 alunos.

O mesmo quanto às taxas de aprovação: a etnia cabo-verdiana apresenta taxa entre 75% a 80%; a etnia cigana varia de 60% a 75% e a etnia brasileira fica em torno de 90% no geral dos anos letivos.

- Ensino Básico Mediatizado

As três etnias apresentam poucos alunos nos anos letivos apontados (92/93, 93/94 e 94/95).

As taxas de aprovação são, para as três etnias, elevadas. Mesmo assim, nota-se que a etnia cigana fica com as menores taxas de aprovação (85,7 % em 92/93 e 84,6 % em 94/95).

- 3º ciclo

Neste ciclo, o número de alunos da etnia cigana é muito menor frente às outras duas etnias.

A etnia cabo-verdiana apresenta maiores números de alunos, números semelhantes com os verificados no 2º ciclo.

Novamente, a etnia brasileira apresenta maiores taxas de aprovação.

Evidencia-se um fato curioso: o distritos de Bragança e de Viseu apresentam muitas taxas de aprovação máximas.

O diagrama de barras também evidencia esses dados.

A etnia cabo-verdiana varia de número próximo a 1500 alunos chegando a aproximadamente 2200 alunos matriculados no início dos anos letivos apontados.

A etnia cigana apresenta um número de alunos matriculados no inícios dos anos letivos inferior a 200 alunos.

A etnia brasileira varia de 600, 650 chegando a quase 1000 alunos matriculados.

A taxa de aprovação para a etnia brasileira no geral fica próximo de 90%. Para a etnia cabo-verdiana a variação é da ordem de 75 a 85%. Para a etnia cigana, a taxa de aprovação varia muito: no ano de 92/93 é de quase 90%; no ano de 93/94 é próximo a 65%; no ano de 94/95 já fica próximo a 90%; no ano de 95/96 cai para aproximadamente 70% e no ano de 96/97 fica próximo a 80%.

- Secundário

Considerando apenas o ano 95/96, as taxas de aprovação no final do 10º ano, apontam para a etnia brasileira, taxas elevadas em todos os distritos. Em relação à etnia cabo-verdiana, verifica-se taxas elevadas em três distritos sem apresentar dados para os outros dois distritos. A etnia cigana apenas apresenta taxa de aprovação de 100 % no distrito de Lisboa.

Quanto ao final do 11º ano, novamente verifica-se taxas de aprovação elevadas para a etnia brasileira em todos os distritos. A etnia cigana não apresenta nenhum dado nos cinco distritos considerados. A etnia cabo-verdiana apresenta taxas de aprovação apenas em dois distritos.

No final do 12º ano verifica-se novamente que a etnia brasileira apresenta taxas de aprovação (um pouco inferiores frente ao 10º e 11º anos) em todos os distritos. A etnia cabo-verdiana apresenta taxa de aprovação em quatro distritos (sendo uma taxa de

aprovação nula no distrito de Viseu). A etnia cigana apresenta taxas de aprovação apenas no distrito de Lisboa (uma baixa taxa de 14,29 %) e no distrito do Porto (100 %).

Esses dados atestam que a participação da etnia cigana no secundário é muito pouca.

Considerando o ano de 96/97, é destacável observar a baixa permanência dos alunos das três etnias no decorrer de cada ciclo (1º, 2º, 3º e Secundário).

No entanto, considerando os demais anos letivos, entre as três etnias verifica-se uma maior diminuição de alunos da etnia cigana ao longo dos anos escolares. A etnia cabo-verdiana, mesmo sofrendo uma progressiva diminuição de seus alunos, chega ao Secundário com um número relativamente considerável. A etnia brasileira começa os ciclos com menores alunos frente as outras duas etnias, mas vai se fixando, pois, percorre os anos escolares com níveis elevados de taxas de aprovação.

No tocante ao diagrama de barras, verifica-se isso de forma mais visível.

A etnia brasileira apresenta um número de matriculados do início dos anos letivos de 94/95, 95/96 e 96/97 respectivamente próximos a 600, 900 e 1000 alunos. As taxas de aprovação já são inferiores em relação aos outros ciclos. Ficam respectivamente próximas de 70%, 75% e 65%.

A etnia cigana apresenta um número de alunos matriculados no início dos anos letivos inferiores a 150 alunos. A taxa de aprovação chega a ser quase nula no ano de 94/95, chega próximo a 45% em 95/96 e chega a ser quase máxima no ano de 96/97.

A etnia cabo-verdiana apresenta um número de matriculados em torno de 500 alunos nos anos letivos apontados. As taxas de aprovação são próximas a 80% em 94/95, pouco acima de 75% em 95/96 e próxima a 60% em 96/97.

A análise das tabelas apresentadas no ANEXO V, elaboradas a partir dos dados dos volumes da coleção "Base de Dados Entreculturas" do SCOPREM, e comparados com o diagrama de barras apresentado no volume VIII dessa mesma Coleção (e também apresentado no ANEXO V), permitiram dar um esboço da situação escolar das minorias étnicas aqui selecionadas.

Com isto, encerra-se o segundo capítulo.

Capítulo III: Referenciais teóricos delineadores da concepção de Educação Intercultural.

Este capítulo se valerá inicialmente de considerações apresentadas no volume III do SCOPREM(1995b) sobre os contributos de James BANKS (item III.1.) e Leonard e Patricia DAVIDMAN (item III.2.) para a concepção de Educação Intercultural.

Além disso, serão também apresentados considerações sobre a leitura do livro "Educação Multicultural - percursos para práticas reflexivas" de Carlos Manuel CARDOSO (item III.3.), obra de referência em Portugal (CARDOSO,1996a).

Antes de iniciar a análise do primeiro item cumpre esclarecer dois aspectos: o primeiro, refere-se ao conjunto das publicações do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) e o segundo, refere-se aos termos "interculturalismo" e "multiculturalismo" utilizados pelas obras do SCOPREM.

As publicações do SCOPREM dividem-se em publicações relativas a "Coleção Educação Intercultural" e "Bases de Dados Entreculturas" (este último já esclarecido no capítulo II).

A "Coleção Educação Intercultural" apresenta uma discussão tanto de ordem teórica como da ordem de descrição e análise de práticas educacionais interculturais (este último, assunto do próximo capítulo).

Até o momento, compõem-se de dez volumes²³:

- volume 1: "Escola e Sociedade Multicultural"²⁴;
- volume 2: "Educação Intercultural: guia do professor", publicado em Agosto de 1995;
- volume 3: "Educação Intercultural: abordagens e perspectivas", publicado em Agosto de 1995;
- volume 4: "Educação Intercultural: concepções e práticas em escolas portuguesas", publicado em Agosto de 1995;
- volume 5: "Educação para a Tolerância: actas do conferência", publicado em Fevereiro de 1996;

²³ Há mais uma publicação. Trata-se, na verdade, de uma publicação da UNESCO intitulada "Tolerância, porta aberta da paz" que foi editada pelo SCOPREM e que, dada a temática da Educação para Tolerância, se relaciona com o volume 5 do SCOPREM.

²⁴ Desconhece-se a data da publicação. Trata-se de Anais de um Congresso sobre o tema título da publicação. O conteúdo não interessou à pesquisa aqui apresentada e, por isso, não consta da Bibliografia deste *Relatório de Pesquisa*.

- volume 6: "Educação Intercultural: relatos de experiências", publicado em Agosto de 1997;
- volume 7: "Apologia do Intercultural", publicado em Setembro de 1997;
- volume 8: "Projecto de Educação Intercultural: relatório de execução", publicado em Outubro de 1998;
- volume 9: "Projecto de Educação Intercultural: relatório de avaliação externa", publicado em Outubro de 1998;
- volume 10: Gestão Intercultural do Currículo - 1º Ciclo", publicado em Dezembro de 1998.

Dada a especificidade da pesquisa aqui pretendida, não será analisada cada uma das publicações. No presente capítulo, como já se esclareceu acima, serão apresentadas considerações referentes aos trabalhos de James BANKS, Leonard e Patricia DAVIDMAN publicados no volume da "Coleção Educação Intercultural", além da obra de Carlos CARDOSO. No capítulo IV, serão apresentadas considerações sobre as experiências descritas nos volumes desta coleção. Em posse da análise desses dois capítulos, nas Considerações Finais deste *Relatório de Pesquisa*, serão apresentadas algumas reflexões tendo em vista a continuidade da pesquisa no Brasil. Enfim, trata-se de buscar nessas publicações, tanto no âmbito teórico e prático, os aspectos fundamentais que propiciem uma discussão sobre os princípios norteadores de uma Educação Intercultural geral e, em especial, delineada para o Ensino de Matemática.

Quanto aos termos "interculturalismo" e "multiculturalismo" empregados nas publicações do SCOPREM, é preciso observar o seguinte:

Não se trata de termos indistintos. Na verdade, "educação multicultural", corresponde "a uma perspectiva globalizante de aquisição de valores, competências e atitudes necessárias a uma vivência social que fomente e respeite os direitos humanos" (cf.: SCOPREM, 1995b:p.09).

Já o termo "educação intercultural" denota uma ação pedagógico-didática que promove a relação entre culturas.

Para o SCOPREM, independentemente de empregar os termos "intercultural" ou "multicultural" em aspectos específicos, o importante é promover uma educação para a tolerância e o respeito do outro dentro de um ambiente que garanta o sucesso educativo.

Entretanto, o que se nota nos documentos do SCOPREM é o uso privilegiado do termo "intercultural" dada a orientação em promover a relação entre culturas. No entanto, ao se referir a pesquisas de determinados autores, o SCOPREM se reserva a respeitar a terminologia utilizada pelo autor destacado.

É nesse sentido que, no que se refere a trabalhos de origem norte-americana, a terminologia mais usada é "multiculturalismo".

O SCOPREM entende ser mais apropriado falar de educação "intercultural" mas nas referências de trabalhos de certos autores, o SCOPREM manteve a terminologia utilizada em cada autor. Inclusive é essa a postura do autor desta pesquisa.

Feita a apresentação esquemática da análise a ser apresentada, é possível iniciar o primeiro item apontado:

III.1. O contributo de James Banks²⁵;

James BANKS, considerado como um dos principais teorizadores norte-americanos na Educação Multicultural²⁶, considera essa Educação como um elemento que contribui para uma sociedade livre e democrática. Essa Educação não se destina a alguns grupos sociais, mas para todos ("alunos, escolas e famílias"). Visa nos alunos desenvolver uma "interacção cultural" no sentido de que promover "o conhecimento, as atitudes e as capacidades necessárias para se relacionarem em ambientes culturais diversos" (cf. SCOPREM,1995b:p.47).

De suma importância para a pesquisa aqui desenvolvida em Portugal, é analisar o trecho abaixo referindo-se aos trabalhos de BANKS (ibid.:p.48):

Os multiculturalistas, acusados por alguns dos seus opositores de pretenderem excluir a civilização ocidental do currículo, propõem-se antes abordar as várias maneiras como as outras culturas e os outros povos se relacionaram com a civilização ocidental e a influenciaram. Também pretendem que nas escolas se discuta não só a diversidade e os ideais democráticos ocidentais, mas também os erros, tensões, dilemas e lutas por que passaram os vários povos ocidentais para conseguir atingir os seus ideais. Segundo Banks, torna-se necessário desmistificar a ideia de que o Ocidente é homogêneo, que não deve quase nada às outras civilizações e que seus heróis são só homens europeus.

²⁵ Apresentado no SCOPREM(1995b:pp.46-63). Referem-se as obras "An Introduction to Multicultural Education", Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994 e "Multiethnic Education, Theory and Practice", Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994.

²⁶ BANKS utiliza o termo "Educação Multicultural". Como já se esclareceu aqui, a análise dos trabalhos de BANKS respeitará o termo por ele indicado embora seu significado seja para o autor desta pesquisa de "Educação Intercultural"

BANKS aponta para uma necessária reflexão sobre a questão da gênese do conhecimento ocidental frente a sua relação com outros povos. Trata-se de apontar para a necessidade de se entender o conhecimento ocidental frente a absorção e ingerências de outros povos. Tal entendimento, evidenciaria os mecanismos internos contraditórios da gênese do conhecimento ocidental. Trata-se de compreender e apontar "os erros, tensões, dilemas e lutas" apontadas na citação.

Continuando com a análise das obras de BANKS pelo que é apresentado no SCOPREM, volume 3, esse autor faz referência a "uma sociedade aberta" unificada pela diversidade dos valores culturais. A Educação Intercultural revelaria um processo de despolarização étnica e, com isso, determinaria um enfraquecimento de "movimentos étnicos agressivos"(ibid.:p.48).

BANKS considera oito características de uma escola multicultural (ibid:p.49):

1. Os professores e administradores escolares têm as mesmas expectativas e atitudes positivas em relação a todos os alunos, respondendo-lhes de forma positiva e empenhada.
2. O currículo adoptado reflecte as experiências, culturas e perspectivas de uma variedade de grupos étnicos e culturais, assim como de ambos os sexos.
3. As técnicas de ensino adaptam-se aos modos de aprendizagem, à cultura e às motivações dos alunos.
4. Tanto os professores como os administradores escolares mostram respeito pela língua-mãe e dialectos dos alunos.
5. Os materiais didácticos apresentam acontecimentos, situações e conceitos sob várias perspectivas étnicas, culturais e ráticas.
6. A avaliação e testagem dos alunos têm em conta as diferentes culturas e, como resultado, os alunos pertencentes a minorias estão representados, proporcionalmente, nas classes de alunos com maior sucesso escolar.
7. A cultura da escola assim como o currículo escondido reflectem a diversidade étnica e cultural.
8. Os orientadores escolares têm expectativas elevadas para os alunos de diversas etnias, culturas, raças e grupos linguísticos e ajudam-nos a definir e a concretizar objectivos profissionais positivos.

Percebe-se que a concepção de uma escola multicultural abrange não somente os professores, mas também a administração escolar. Essa é uma característica de concepção de Educação Multicultural. Não se limita no âmbito da sala de aula, flui em todas instâncias da escola, envolvendo docentes, discentes, auxiliares técnicos, pessoal da administração da escola, e também pais dos alunos e a comunidade.

Quanto ao currículo, afirma-se que deve ser multifacético no sentido de refletir a diversidade étnica cultural embora não apresente exemplos.

Para BANKS, a escola se constitui uma manifestação cultural (refletindo através de seus instrumentos, a cultura dominante) frente as manifestações culturais dos alunos. Nesse sentido, segundo o SCOPREM(1995b:p.50), para BANKS:

A escola tem, geralmente, uma cultura dominante e uma variedade de subculturas, surgindo, assim, dinâmicas de interação cultural entre professores e alunos e alunos entre si onde uns e outros vão reciprocamente assimilar visões, percepções e "etos". Quando os alunos confrontam os elementos da cultura dos professores e vice-versa, a cultura da escola transforma-se num sistema cultural global sintetizado que reflecte as culturas de todos os seus participantes, o que constituirá para todos um factor de enriquecimento e fará com que o sucesso escolar dos alunos oriundos de várias culturas aumente, uma vez que verão o seu universo cultural e o seu "etos" reflectido na escola e aí legitimado.

BANKS considera como "cultura do aluno" e "cultura do professor" os seguintes elementos: língua e dialecto; comunicação não verbal; perspectivas e visões do mundo; estilos de comportamento; métodos de raciocinar e validação do conhecimento.

Já a "cultura da escola" é entendida como síntese da cultura de professores e alunos, tanto que, "a cultura da escola reflecte os valores, perspectivas e comportamentos dos estudantes e dos professores" (análise da figura 2, in SCOPREM,1995b:p.51).

Além das características da escola multicultural, BANKS(ibid.:p.52) aponta cinco dimensões da Educação Multicultural consideradas interligadas: integração de conteúdos; processo de construção do conhecimento; redução de preconceitos; pedagogia da igualdade e, finalmente, estrutura escolar e social valorizada.

Em linhas gerais, a "integração de conteúdos" diz respeito a apresentação dos conceitos das disciplinas escolares através das formas como tais conceitos, em seus princípios, aparecem através das diferentes culturas.

O "processo de construção do conhecimento" seria a forma como o professor faria os alunos entender a contribuição de cada disciplina no modo de construir o conhecimento.

A "redução de preconceitos" se daria através da elaboração de métodos e materiais de ensino mediante a caracterização e superação das atitudes racistas dos alunos.

A " pedagogia da igualdade" se daria através da elaboração de métodos de ensino adequados à variedade de modos de aprendizagem dos alunos dos diferentes grupos étnico-culturais.

Por fim, a "estrutura escolar e social valorizada" vem no sentido de privilegiar os vários grupos étnico-culturais e rracicos na promoção de diversas atividades, quer sejam desportos, ou técnicas de grupo

A implementação de um projeto de Educação Intercultural se dá em duas fases. A primeira fase, corresponderia a uma reflexão dos professores quanto a tomada de consciência na execução de um projeto intercultural. Caberia ao professor questionar em que medida suas técnicas de ensino poderiam ser revistas, adaptadas visando objetivar uma proposta intercultural. A segunda fase corresponderia à integração de conteúdos culturais no currículo.

Segundo BANKS(ibid.:p.53) a integração de conteúdos culturais nos conteúdos pode se dar de quatro formas de "estágios cada vez mais aprofundados de exercício da multiculturalidade": abordagem contributiva, abordagem inclusiva, abordagem transformativa e finalmente, abordagem condutiva.

Na "abordagem contributiva", os conteúdos étnico-culturais manifestam-se apenas em momentos de celebração de datas comemorativas e feriados dos diversos grupos.

Na "abordagem inclusiva", como o próprio termo já permite deduzir, os conteúdos étnico-culturais são incorporados à estrutura curricular, mas isso só é possível, porque tal inclusão não interfere na estrutura básica das características do currículo.

Na "abordagem transformativa" propicia-se um olhar sobre o componente curricular sob a perspectiva de cada aluno. Os fatos do currículo são apresentados sob a perspectiva do dominante e do dominado. Dessa forma, veicula-se o conceito de conhecimento como construção social.

Na "abordagem condutiva" avança-se um pouco mais em relação à abordagem transformativa, pois, aponta-se para a possibilidade de cada aluno organizar projetos e desenvolver atividades sob sua perspectiva étnico-cultural na utilização dos conceitos e conhecimentos estudados na escola.

BANKS centraliza uma especial atenção na figura do professor no quadro de uma Educação Multicultural. Para este autor, numa sociedade multicultural, um professor multicultural deve apresentar as seguintes características (ibid.:p.56):

- ter conhecimentos de Ciências Sociais e pedagógicos;
- ter um conhecimento crítico de sua própria origem cultural e ter conhecimento de como relacionar com outras experiências de grupos culturais e étnicos;
- ter atitudes esclarecidas e positivas frente a outros grupos étnicos-culturais e raciais;

- ter competência pedagógica para gerir estratégias para garantir o desempenho escolar dos alunos de diferentes grupos e classes sociais, para reduzir os preconceitos e conflitos entre os grupos e para tomar decisões eficazes.

- ter conhecimento dos principais paradigmas em educação multicultural, isto é, carência cultural e diferença cultural;

- ter conhecimento de conceitos fundamentais na educação multicultural como "cultura" e "grupo étnico-cultural",

- ter conhecimento histórico e cultural dos principais grupos étnicos;

- ter conhecimento pedagógico frente as modificações necessárias a serem introduzidas num currículo adaptado para a multiculturalidade.

A título de esclarecimento, BANKS tece algumas considerações sobre os paradigmas da carência cultural e da diferença cultural, os conceitos de cultura e de grupo étnico-cultural.

O paradigma da carência cultural expressa a defesa da idéia segundo a qual o desempenho desfavorável de alunos de classes desfavorecidas provém da pobreza que os rodeia. O problema estaria na cultura dos alunos. A solução apontada reflete práticas de educação compensatória em que os alunos são alienados de suas culturas originais (ibid.:p.57).

O paradigma da diferença cultural retrata o oposto do paradigma da carência cultural. Os grupos étnicos apresentam culturas diferentes, consideradas ricas. O insucesso escolar não seria oriundo da cultura dos alunos mas pelo contrário, a escola é a responsável pelo insucesso, pois, distancia a cultura da escola da cultura dos alunos (ibid.:p.57)

O conceito de cultura é definido como "o meio de vida de um determinado grupo social. Valores, normas e perspectivas integram esse conceito e são factores que, mais do que a comida ou o vestuário, distinguem os grupos étnicos" (ibid.:p.59). O autor destaca o carácter dinâmico, complexo e mutável das culturas.

Já quanto ao conceito de "grupo étnico"²⁷, segundo o SCOPREM para BANKS(ibid:p.58):

É impossível obter uma definição de "grupo étnico" que descreva adequadamente dimensões complexas dos grupos étnicos na sociedade contemporânea. Embora se deva sempre pensar num "grupo étnico" como um continuum, podemos talvez tentar definir "grupo étnico-cultural" como sendo um grupo étnico que partilha um

²⁷ O termo "grupo étnico" utilizado por BANKS denota o mesmo termo "étnico-cultural" adotado neste Relatório de Pesquisa.

conjunto de valores, experiências e comportamentos e características linguísticas substancialmente diferentes de outros grupos étnicos.

Cabe aos professores o cuidado de, ao promover a reflexão nos alunos sobre a natureza e complexidade dos grupos étnicos, não promover a produção de novos esteriótipos. Nesse sentido, especial atenção é dada à questão racial.

Nesse ponto, a cooperação entre grupos étnicos é um dos fatores principais para os alunos adquirirem atitudes raciais positivas frente a seus colegas. Para isso, emerge-se a necessidade de se refletir sobre valores morais. Assim, a educação multicultural apresenta como um dos objectivos principais, promover condições para o aluno refletir sobre suas opções morais e tomar decisões. É fato conhecido que a discriminação e o preconceito advém de valores determinados. A educação multicultural tem portanto um papel importante na promoção de valores que retratam a dignidade humana.

Finalmente, dentro da análise das obras de BANKS, este ressalta como um fator importante a se considerar na concretização de uma Educação Multicultural, a questão da língua dos grupos minoritários. É sabido que sem comunicação adequada, vê-se gerar sérios problemas para os alunos provenientes de contextos étnico-culturais diversos. Visando o sucesso escolar, BANKS ressalta a necessidade de se promover um ensino bilingue em que a língua-mãe do aluno é o meio de comunicação principal. Para este autor (ibid.:p.61), existem dois métodos para ensinar: a "manutenção da língua-mãe" e o "uso da língua de transição como segunda língua".

A "manutenção da língua-mãe" é implementada diretamente no ensino das disciplinas. O contato com a língua oficial é posterior. Surge somente após o aluno dominar completamente o ler e falar na língua-mãe.

Já o "uso da língua de transição como segunda língua" se dá de tal forma que o aluno é retirado da classe para aprender a língua do país. O uso da língua-mãe auxilia na apropriação da segunda língua.

Interessante observar que a questão linguística para a Educação Multicultural não é um problema a ser evitado, mas um desafio, pois a inclusão de alunos de diferentes línguas na mesma sala de aula acaba sendo elemento impulsionador para a promoção da multiculturalidade. Mas para isso, é preciso ter definido estratégias de ensino e materiais multiculturais.

Feita a análise dos trabalhos de BANKS sintetizados pelo SCOPREM, é possível agora passar a tecer considerações sobre o trabalho de Leonard e Patricia DAVIDMAN.

III.2. O contributo de Leonard e Patricia DAVIDMAN²⁸;

Tratam-se de propostas curriculares elaboradas tendo como público-alvo, professores de escolas de níveis de ensino equivalentes às do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em Portugal.

Além de BANKS, essas propostas foram baseadas nos trabalhos de Carl Grant e Christine Sleeter, H. Prentice Baptiste, Jr. e Mira Baptiste.

Em linhas gerais, as propostas curriculares de Leonard e Patricia DAVIDMAN apresentam-se sistematizadas em quatro itens, assim denominados: "Definição de educação multicultural"; "Estratégias de ensino"; "Orientações para a programação multicultural" e "Comunicação transcultural professor-pais".

Iniciando a análise de cada um dos itens, têm-se:

- Definição de educação multicultural;

Segundo o SCOPREM(1995b:p.63), Leonard e Patricia DAVIDMAN definem "Educação Multicultural" como sendo

Uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança, que se norteia por seis objectivos interrelacionados, mas distintos".

Esses objectivos são:

- (1) igualdade educativa;
- (2) co-responsabilização de alunos e pais;
- (3) pluralismo cultural na sociedade;
- (4) relações interculturais, interétnicas e intergrupais de compreensão e harmonia, ao nível de sala de aula, escola e comunidade;
- (5) um conhecimento alargado de vários grupos culturais e étnicos;
- (6) a formação de alunos, pais e agentes educativos (professores, pessoal de assistência médica, orientadores escolares, directores de escola, delegados de grupo e coordenadores de áreas disciplinares), cujo pensamento e acção se caracterizam por uma perspectiva multicultural informada e questionadora.

Sobre a "igualdade educativa", trata-se de algo considerado como uma "questão ética fundamental" que deve nortear a prática pedagógica de cada professor. Nesse sentido, cada professor deverá ter para si a seguinte indagação: "a minha aula proporciona um ambiente de aprendizagem justo/adequado para a diversidade de alunos que me cabe ensinar ?" (ibid.:p.65)

²⁸ SCOPREM(1995b:pp.63-72)

Interessante notar que sob esta perspectiva, a igualdade negada na sociedade às minorias étnico-culturais tem na Educação Multicultural, através do professor, a possibilidade de ser conseguida a todos os alunos. Evidentemente, tal obtenção não é algo tão simples a ponto de ser possível mediante a inserção do trabalho docente. Entre outras coisas, as desigualdades sociais lançam uma série de dificuldades às minorias que muitas vezes, as obrigam a saírem da escola independente das transformações realizadas pelos professores. No entanto, não se pode aqui entender essa observação como algo fatalista. Não se trata disso. Mais é importante observar as limitações impostas geradas por uma sociedade de consumo e como tal, considerá-las na análise.

A "co-responsabilização de alunos" aponta para a tomada de atitudes e competências no sentido de desenvolvimento de estratégias de auto-aprendizagem e de exercerem um papel ativo da melhoria das condições de suas vidas.

O "pluralismo cultural" visa a tomada de atitudes culturais positivas. Nesse sentido, compete a cada professor indagar: "Como é que posso ajudar os meus alunos a desenvolver respeito/apreço, e/ou tolerância para com indivíduos e grupos que são culturalmente e/ou fisicamente diferentes ?" (ibid.:p.65). Para isso, é fundamental a elaboração de procedimentos de aprendizagem cooperativa criando um ambiente de sala de aula em que se promove a igualdade educativa já comentada.

Evidentemente que é salutar buscar tal postura. No entanto, assim como na análise da questão da "igualdade cultural" é digno de nota o fato de que uma postura de tolerância revela-se ser uma possibilidade²⁹.

A questão da "harmonia inter e intra-grupo" decorre da necessidade de se promover a interação entre grupos culturais diante dos conflitos étnico-culturais hoje presentes no mundo. A referência a grupos étnico-culturais denota (ibid.:p.65)

homens e mulheres, hetero e homossexuais, imigrantes e não-imigrantes, bem como, no caso específico dos Estados Unidos da América, os grandes grupos étnicos normalmente referidos como Afro-Americanos, Euro-Americanos, Ásio-Americanos, Hispânico-Americanos e Indo-Americanos, incluindo, em cada um deles, os respectivos subgrupos étnicos e culturais.

Sobre o "conhecimento multicultural e multiétnico" trata-se de promover em cada aluno a capacidade de cada vez mais conhecer as características de seu contexto étnico-social bem como dos demais. É uma premissa para a garantia do pluralismo cultural e um pensar multicultural.

²⁹ A questão da tolerância é algo muito focado na literatura multiculturalista. Particularmente, a UNESCO, tem desenvolvido esforços na divulgação de uma "Educação para Tolerância".

Sobre "ensinar segundo uma perspectiva multicultural" trata-se de mostrar aos alunos que "arte, música, língua(s), história, ética, ciências, matemática, políticas são áreas que têm sido marcadas por uma multiplicidade de indivíduos, culturas e grupos étnicos" (ibid.:p.66)

Para a "criação de um contexto multicultural" é preciso observar que a sala de aula em si mesma é uma sala multicultural pois é constituída de alunos e professores com diferentes características culturais quanto a classe social, religião, etnias, etc. Embora a sala seja multicultural, um currículo multicultural implica uma contextualização do currículo na forma multicultural. Trata-se, portanto, de implementar na estrutura curricular a perspectiva da interpretação e análise multicultural.

Definido os aspectos intrínseco aos objetivos de uma Educação Multicultural, é possível passar para algumas considerações acerca das estratégias de ensino.

- Estratégias de ensino;

Na sala de aula deve-se apontar para uma variedade de estratégias de ensino.

Como exemplo, destaca-se (ibid.:p.67):

- perspectiva multifacetada do ensino da História da América, do Canadá, do México e da História Mundial [é bom lembrar que este trabalho é de autores americanos - JRBG];
- relatos de acontecimentos actuais, por parte de alunos e professores, com incidência cultural;
- tratamento de matérias em módulos autónomos, não dependentes do domínio de conhecimentos anteriormente obtidos;
- ensino norteado pelo princípio da tolerância;
- ensino promotor de justiça entre os sexos;
- ensino de técnicas de resolução de conflitos;
- domínio do processo de ensino e do processo de aprendizagem;
- aprendizagem cooperativa;
- entrevistas de tipo clínico com pais e encarregados de educação;
- concepção e implementação de unidades multiculturais no âmbito do meio-ambiente;
- módulos de teor académico, especialmente concebidos, em Inglês (também conhecidos como ensino apoiado da língua inglesa);
- expectativas positivas no que diz respeito ao futuro académico dos alunos e ao seu sucesso a nível ocupacional;
- educação para o desenvolvimento da auto-estima (programas do tipo "a «máxima» da semana" e "criança da semana", etc);
- pedagogia diferenciada (ensino norteado pelas diferenças de estilos de aprendizagem);
- ensino promotor da aprendizagem auto-dirigida;
- educação bilingue e estratégias destinadas a recrutar mais professores bilingues e professores de cor.

Da citação acima é digno de atenção e questionamento, a denominada promoção da "criança da semana". Deve-se questionar os parâmetros aí colocados, pois,

isso pode se referir a uma prática de auto-promoção sustentada em comportamentos que levam à concorrência individual, tão conhecida no estilo de vida americano e que pode ser não salutar na busca de uma educação igualitária.

Leonard e Patricia DAVIDMAN apresentam questões destinadas a orientação da planificação de um programa multicultural. Segundo SCOPREM as questões seriam (ibid.:p.68):

- o conteúdo e as estratégias da aula promovem a igualdade educativa ?
- o conteúdo e as estratégias da aula utilizam, ou ajudam a desenvolver, relações de colaboração entre pais, alunos e professor, no âmbito da co-responsabilização ?
- o conteúdo e as estratégias da aula promovem o pluralismo cultural na sociedade ou a harmonia de relações intergrupais na sala de aula ?
- o conteúdo da aula ajuda a desenvolver o conhecimento dos alunos relativamente a vários grupos culturais e étnicos, incluindo o seu ?
- o conteúdo e as estratégias da aula são susceptíveis de aumentar a tendência e a capacidade do aluno para ver e pensar numa perspectiva multicultural ?
- o conteúdo da aula ajuda a corrigir distorções em versões comumente aceites da história, da literatura ou da ciência, eventualmente associadas a racismo histórico ou a outras forças ligadas à opressão e exploração de grupos étnicos e culturais específicos ? São apresentados elementos que possam sugerir que há ou poderá haver distorções de foro racista nas versões das matérias que os alunos estão a estudar, quer no âmbito da história quer da ciência ?

Percebe-se que as orientações apontadas são fios condutores na execução das estratégias de ensino.

Continuando a análise, tem-se:

- Orientações para a programação multicultural;

Tais orientações apontam inicialmente para o professor conhecer seus alunos antes do início do ano letivo no sentido de obter informações sobre problemas de saúde, desempenho académico anterior e assiduidade, além de dados relativos a educação dos alunos no ambiente familiar.

Deve-se também recolher dados junto a direção escolar, orientador ou psicólogo escolar e demais professores experientes no tocante a aspectos de comunicação de determinado grupo cultural, bem como a dinâmica de estilos de aprendizagem utilizados nos alunos por professores do país de origem.

Aponta-se para a necessidade de interlocução constante entre pais e o professor (ênfatisada no item a seguir)

A Educação Multicultural se baseia na estratégia de aprendizagem colaborativa. E mais, os conteúdos a lecionar necessitam reflectir a multiplicidade étnico-cultural.

- Comunicação transcultural professor-pais.

Além de reforçar a questão do diálogo entre pais e professores, os autores apontam para o fato de que é preciso promover estratégias de comunicação especiais diante de diferenças entre a cultura da escola e a cultura e a língua do contexto familiar do aluno.

Há casos em que tal comunicação pode revelar conflitos de ordem cultural. Interessante o exemplo de conflito quanto a oportunidades educativas iguais quanto ao sexo. Nesse aspecto específico

a educação multicultural pode tornar-se bastante complicada, sobretudo se o professor procura criar um currículo multicultural, em que a igualdade de sexos é um valor importante da cultura de escola, sem que as famílias dos alunos disso tenham conhecimento. (ibid.:p.72)

Este fato revela uma questão crucial que necessariamente coloca em dúvida a consistência dos discursos de igualdade, respeito aos grupos étnico-culturais, no que se refere a suas consequências práticas, presente em muitos trabalhos multiculturais.

Especificamente na questão das igualdades de sexos, é fato conhecido que em muitas sociedades, as mulheres tem direitos civis praticamente nulos frente a sociedade ocidental. Ora, nesse particular caso (pode-se pensar em outros mais esse é um dos mais ilustrativo da questão a ser colocada) como adequar uma Educação Intercultural frente a alunos dessas sociedades ? Em que medida a ingerência do professor não acataria "desrespeito" a cultura desses alunos e de seus pais ? Mas assim, em nome do "respeito" a cultura, as desigualdades sexuais devem permanecer ?

Evidentemente, uma prática intercultural não pode se dar sem posicionamentos que refletem posturas culturais em detrimentos de outras. Conseqüentemente, o discurso do "respeito às diferenças", da "igualdade de oportunidades" revela que a questão não é tão simples como assim faz crer.

Apresentado os aspectos mais fundamentais que sintetizam o trabalho de Leonard e Patricia DAVIDMAN, é possível passar para o próximo item:

III.3. O contributo de Carlos Manuel Cardoso.

Trata-se de um autor de referência no debate da perspectiva intercultural em Portugal. Sua importância pode ser percebida pela sua participação, como coordenador,

a convite do SCOPREM, do volume 10 da "Coleção Educação Intercultural" do SCOPREM "Gestão intercultural do currículo 1º ciclo" (SCOPREM,1998c).

No livro "Educação Multicultural" (CARDOSO,1996), esse autor aponta a necessidade de se passar da prática à teoria no sentido de se passar do discurso de igualdade no acesso escolar proclamado no nível dos documentos oficiais para a prática da garantia de acesso à escola, para todos, inclusive as minorias. Como bandeira nesse processo de concretização de igualdades proclamadas, existe a questão da promoção de práticas multiculturais e anti-racistas no sistema educativo e na sociedade em geral.

Para o autor, a Educação Multicultural implica (CARDOSO,1996:p.09)

outros níveis e actores exteriores ao cenário da sala de aula, é um processo progressivo de mudanças envolvendo toda a educação básica e todos os alunos. Rejeita e combate o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade. Aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades. Implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre os professores e alunos de modo a proporcionar, a todos os alunos, igualdade de circunstâncias educativas. Exige que a escola como um todo, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica, se estruture de modo a reflectir e acolher a diversidade dos seus alunos. Requer a dinamização das relações da escola com as famílias no sentido do diálogo, da participação e da co-responsabilização. Procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e acção que permita aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades.

Pela citação, percebe-se que o conceito de Educação Multicultural para esse autor envolve dimensões mais abrangentes que a curricular. Como tal, a problemática das minorias étnicas é algo que não se reduz no âmbito do sistema educativo.

Segundo o autor, as possibilidades de mudanças de práticas pedagógicas no sentido multicultural depende de como o professor entende o conceito de cultura e de inter-relações culturais.

O autor observa que tradicionalmente, o conceito de cultura reflete uma visão estática de sociedades distantes e isoladas que não condiz com a dinâmica social de interação entre sociedades próprias da globalização. Nesse contexto, cultura (ibid.:p.15)

deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos. Este conceito de cultura apoia-se nos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade.

A forma como se interpreta a cultura dos outros se dá de duas formas, a saber, na forma etnocêntrica e na forma do relativismo cultural:

O etnocentrismo

refere-se à tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador. A cultura, os quadros de referência, do observador constitui a <<bitola>> segundo a qual os <<outros>> são vistos. Estes são considerados mais ou menos desenvolvidos conforme estão mais ou menos próximos dos padrões culturais do observador. (ibid.:p.15)

O relativismo cultural (ibid.:p.15)

sugere que as características de uma cultura devem ser apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra(s) cultura(s)

Na concepção relativista, o autor aponta os seguintes aspectos (ibid.:p.15):

a) cada cultura tem especificidades próprias resultantes de factores sócio-históricos que definem a identidade dos seus detentores, por isso, b) não é admissível a ideia da existência de culturas superiores e inferiores e c) o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprios, sem a imposição de, ou a comparação com padrões de julgamentos externos.

Interessante é a observação do autor em que aponta que o relativismo cultural apresentava algum sentido quando era momento de pesquisa a caracterização de culturas no sentido de realidades “exóticas e distantes”. Com a globalização, a postura relativista tendeu a se esgotar pois (ibid.:p.16)

as sociedades são cada vez mais heterogêneas culturalmente. A persistência dos princípios relativistas podem forçar a separação e a discriminação das minorias com o argumento que elas são diferentes, têm as suas próprias culturas e, portanto, devem viver separadas. No entanto, temos de ter presente que a recusa absoluta do relativismo não é garantia de maior equidade e respeito pelo outro. Permanece a variável <<poder>> no contexto das crescentes interacções globais. E esse poder, apesar da crescente diversidade cultural nas sociedades tecnológica e cientificamente desenvolvidas, permanece, quase exclusivamente, na cultura maioritária. A ruptura com os constrangimentos relativistas deverá ser acompanhada pela democratização das instituições e pela real (não só formal e legal) promoção da igualdade de oportunidades nos domínios económico, social, político e educativo.

E nesse sentido vai concluir que (ibid.:p.38)

a educação para uma sociedade multicultural tem de assentar, cada vez mais, naquilo que é comum entre seres humanos em vez daquilo que é diferente, embora respeitando e valorizando sempre o direito à diferença como parte da multiculturalidade. A ideia de cultura nessas sociedades tem que ser dinâmica e construída a partir dos contributos dos diferentes grupos étnicos que nelas convivem. Todos, das diversas culturas, vão sendo influenciados pelos contributos de cada cultura (moda, música, alimentação, etc.). As imagens acerca das outras culturas que, cada vez mais, conosco convivem nas sociedades modernas, são, a maior parte das vezes, influenciadas pela visão exótica e distante dessas culturas no seu espaço de origem, no passado e veiculada, ainda, por perspectivas colonialistas. Mas, na realidade, não é mais assim, vivemos uns no meio dos outros, interagindo e influenciando-nos mutuamente.

Percebe-se neste autor a necessidade de se questionar o conceito de cultura frente à globalização em curso. A questão multicultural é vista no interior de uma perspectiva mais ampla: a globalização. É em função dessa perspectiva que o conceito de cultura é percebido enquanto algo a ser revisto. Frente aos demais referenciais teóricos aqui evidenciados, trata-se de uma postura em que a análise da temática multicultural é mais alargada, relacionando-a com a globalização, sua origem.

Considerando a formação dos professores para a prática de uma Educação Multicultural, esse autor aponta aspectos fundamentais para implementar a perspectiva multicultural na escola (ibid.:p.34):

- 1 - Conhecer os mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade étnico-cultural dos alunos.
- 2 - Desenvolver atitudes positivas nas relações com todos os alunos.
- 3 - Conhecer as características do currículo multicultural.
- 4 - Desenvolver atitudes e competências para a realização de mudanças curriculares em sentidos multiculturais, considerando nessas mudanças:
 - a margem de liberdade dos professores para realizar escolhas curriculares no sentido da permeação multicultural do currículo oficial;
 - a relevância dos processos de ensino;
 - a importância da avaliação formativa;
- 5 - Considerar a vertente anti-racista do currículo multicultural;
- 6 - Selecionar e conceber materiais pedagógicos para a educação multicultural.
- 7 - Participar na promoção das relações da escola com as famílias dos alunos pertencentes a minorias.
- 8 - Participar na organização global da escola para a multiculturalidade.

Sobre os "mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade étnico-cultural dos alunos" esse autor chama a atenção para o fato de que o próprio processo de construção do currículo, incluindo aí os processos de avaliação e seleção, refletem conhecimentos, valores e atitudes da cultura da sociedade. Acrescenta-se ainda, as formas de organização e administração da escola, bem como as expectativas pré-concebidas dos professores frente ao sucesso dos alunos de minorias étnicas. Tudo isso acarreta desvantagem para os alunos dos grupos culturais minoritários.

As atitudes positivas dos professores perante seus alunos devem ser incentivadas de forma a romper preconceitos estabelecidos. É nesse sentido que o autor afirma que "a nossa formação para a educação multicultural deve incidir fortemente na consciencialização de nós próprios relativamente às nossas interações com os outros" (ibid.:p.38).

Um outro aspecto importante, é sobre os diferentes estilos de aprendizagem:

No Ocidente, têm predominado os modos individualistas e competitivos de aprender. O sucesso educativo revela-se através de desempenho que mostram que um aluno é melhor que os outros. O modo como organizamos o ensino, o tipo de

tarefas que solicitamos às crianças e os modos como as avaliamos tendem a perpetuar estas modalidades de aprender. Em culturas não-europeias existem tradições de aprendizagens mais cooperativas em que é privilegiada a lealdade à família e à comunidade e onde os problemas são resolvidos, sobretudo, em cooperação com os outros. O sucesso escolar é estimulado, sobretudo, pelo benefício que produz na comunidade. A nível escolar, o professor deverá potencializar as tendências que as crianças pertencentes às minorias têm para trabalhos cooperativos, reforçando os valores com os quais estão familiarizados em casa e na comunidade. (ibid:p.39)

CARDOSO chama a atenção para um aspecto de suma relevância, pois, é notório que exista diferentes estilos de aprendizagem entre sistemas culturais distintos. No entanto, esse fato é apontado pelo autor no plano das relações implícitas à promoção das atividades para a aprendizagem (modelo individualista e modelo cooperativista). Esse autor não faz referência à questão dos diferentes estilos da aprendizagem no tocante às formas culturais próprias de apropriação e elaboração do conhecimento. Esse fato é muito mais complexo exigindo estudos específicos³⁰.

CARDOSO, quando se refere às características do currículo multicultural, deixa claro que a feição multicultural é algo que se imprime muito mais pela questão das atitudes do que pela transmissão do conhecimento implícito às disciplinas escolares. Sobre as atitudes entenda-se a promoção da auto-estima, da auto-confiança, de atitudes anti-racistas e anti-discriminatórias (ibid.:p.40). Afirma (ibid.:p.43):

A multiculturalidade deve constituir uma perspectiva transversal a todo currículo, podendo atravessar todas as áreas, sejam as disciplinas sociais e humanas, as línguas, a matemática, as ciências ou a área de expressões. Por outro lado, a dimensão multicultural permeia-se progressivamente no currículo oficial e não se obtém através da <<colagem>>, instantânea e forçada, ao currículo existente, de blocos de conteúdos relativos a outras culturas. O currículo multicultural caracteriza-se mais pelas atitudes do professor face ao currículo oficial e ao ambiente escolar do que pelos seus conteúdos. A educação multicultural visa, fundamentalmente, valores e atitudes essenciais para a realização da igualdade de oportunidades, do pluralismo cultural e do anti-racismo. Não decorre, simplesmente, da adição de conteúdos, implica a convicção e o amadurecimento de atitudes por parte do professor.

Percebe-se um peso menor à dimensão dos conteúdos mas isso não denota ausência de compromisso frente à questão dos conteúdos. O autor afirma a necessidade de que os conteúdos abordados passem pela perspectiva multicultural³¹ de forma a

³⁰Para o caso específico do Ensino da Matemática, esse fato é particularmente enfocado pela Etnomatemática. No entanto, entende o autor deste *Relatório de Pesquisa*, que em algumas pesquisas da Etnomatemática, se tem visto uma polarização entre as diferentes manifestações do conhecimento matemático (que são entendida por essas pesquisas como "diferentes" matemáticas) e o conhecimento matemático escolar (GIARDINETTO,1999a).

³¹ Um exemplo desse fato é o volume 10 do SCOPREM(1998c) "Gestão intercultural do currículo -1º ciclo", em que este autor foi coordenador (ver Capítulo IV deste *Relatório de Pesquisa*).

implementar no programa oficial as contribuições e perspectivas culturais dos grupos étnicos da classe, da escola e da sociedade (ibid.:p.42).

Neste sentido, faz um análise interessante sobre as diferentes formas de incursão da perspectiva multicultural nos conteúdos apresentadas por BANKS(1988 - referência bibliográfica de CARDOSO), em que aponta quatro níveis progressivos de permeação e de abordagem multicultural do currículo, considerando a sociedade americana (ibid.:p.44):

Nível I - adição ao currículo de alguns conteúdos acerca das culturas das minorias, pouco ou nada alterando a sua estrutura, os seus objetivos e características mais salientes.(...)

Nível II - adição ao currículo de conteúdos, conceitos, temas e perspectivas sem, no entanto, alterar a sua estrutura básica, as suas finalidades e características.(...)

Nível III - infusão no currículo de várias perspectivas, quadros de referência e conteúdos das culturas dos vários grupos étnicos, contribuindo para que os alunos desenvolvam a compreensão acerca da diversidade da sociedade onde vivem, do modo como nela estão inter-relacionados, agora e no passado, os vários grupos étnico-culturais.(...)

Nível IV - conjuga o nível 3 com o desenvolvimento de competências e atitudes para a tomada de decisões inerentes a questões e problemas étnicos e sociais.

CARDOSO observa limites para o nível I e II. No caso do nível I, os alunos da maioria tendem a considerar os aspectos das culturas minoritárias como algo exótico o que pode levar a reforçar estereótipos racistas. No nível II, não há alterações, pois, a dimensão étnica é vista na perspectivas da cultura dominante, o que contribuem para que os alunos não vejam a sociedade nas diferentes perspectivas culturais.

Ao apresentar as características de um currículo multicultural, CARDOSO(1996:p.43) não deixa também de apresentar fatores que podem desfavorecer uma prática multicultural no trabalho com o currículo: “o peso monocultural e etnocêntrico do currículo oficial”, “as perspectivas e ideologias do professor”, “a prevalência das práticas que desenvolve há muito tempo”, “o desconhecimento das características fundamentais das culturas”, “a existência de preconceitos em relação às culturas não europeias”, “o desconhecimento dos mecanismos de reprodução e de selecção da escola”, “predominância de um conceito monocultural de currículo pelos manuais e outros materiais escolares”.

Digno de nota o fato de que a perspectiva multicultural apresentada por CARDOSO coloca como ponto de partida a formação dos alunos para a sociedade portuguesa. Isso significa não abrir mão da apropriação de conteúdos necessários para a sociedade atual (ibid.:p.46):

os conteúdos interculturais não devem dominar o processo de ensino. Existe um equilíbrio de permeação cultural do currículo. O professor deve partir do princípio de que está a preparar os seus alunos para viverem na sociedade portuguesa e ter em conta que essa vivência é compatível e é enriquecida com a diversidade cultural. Por isso, todos os alunos devem ter iguais oportunidades de acesso aos conhecimentos, às competências e às atitudes que lhes permitam aceder, em igualdade de circunstâncias, ao mercado de trabalho e a níveis superiores de escolaridade na sociedade portuguesa. Demasiada incidência em aspectos da diversidade cultural da classe pode constituir outro modo de desfavorecer as minorias porque lhes retira oportunidades de terem acesso aos saberes necessários para se confrontar com as exigências da vida na sociedade portuguesa.

Pela análise da citação, percebe-se que a perspectiva multicultural não abre mão de se garantir a todos os indivíduos, o saber escolar que tem sido exclusivo a determinados grupos culturais. Não se trata de algo paralelo ao programa curricular oficial ou mesmo de coisas distintas. Trata-se de visualizar, imprimir no programa oficial a dimensão multicultural mas sem perder a necessidade de apropriação do conhecimento presente no programa oficial³².

Contribuindo para a feição multicultural no currículo, CARDOSO(1996:p.57) aponta alguns critérios para avaliação e seleção de materiais pedagógicos³³:

- Os materiais não devem conter referências explícitas ou implícitas que tendam a diminuir, estereotipar, padronizar ou subestimar os grupos minoritários.
- Os materiais não devem retratar ou descrever grupos étnicos ou culturais de modo a representar as diferenças de costumes ou modos de vida como indesejáveis, nem conter juízos de valor negativos acerca dessas diferenças.
- Os materiais devem conter referências e/ou ilustrações de diversos grupos étnicos, numa proporção equivalente à sua expressão real na sociedade.
- A descrição de personagens das minorias, em papéis a que foram tradicionalmente limitados pela sociedade, deve ser equilibrada pela apresentação de personagens das mesmas etnias a desempenharem outro tipo de actividades.
- As pessoas das minorias devem ser descritas em níveis socioeconómicos semelhantes aos das pessoas da maioria.
- A descrição de diversos grupos étnicos e culturais não se deve limitar à sua cultura de origem, mas apresentar esses grupos integrados no quotidiano do país/cultura da maioria.
- Os materiais, sobretudo livros, devem reflectir a contribuição dos povos das minorias e identificar pessoas famosas dessas minorias que tenham contribuído para a história, arte, desporto, ciência, política, direitos humanos, etc.

Este autor também aponta aspectos a se considerar para a escolha de livros para crianças³⁴. Neste sentido, recomenda-se verificar as ilustrações, a estrutura da história, o estilo de vida das pessoas apresentadas, a relação entre as pessoas (o tipo que detém

³² Tal postura coincide com a do autor deste *Relatório de Pesquisa* no que se refere ao Ensino de Matemática. Mas isso não deve ser entendido como uma defesa intransigente do currículo oficial. Este é histórico e, como tal, reflete as exigências históricas da sociedade, podendo ser modificado em função das novas exigências dessa sociedade.

³³ O autor se baseia numa lista de recomendações do Departamento de Educação da Califórnia (citado por Cohen & Manion, 1983 - referência bibliográfica de CARDOSO, 1996:p.57)

³⁴ O autor se baseia no guia de recomendações elaborado pelo Council on Interracial Books for Children de Nova Iorque, citado por Derman-Sparks, 1989:143 - referência bibliográfica de CARDOSO(1996,p.58)

maior poder), os heróis e heroínas, os efeitos da história na auto-imagem da criança, os antecedentes do autor e do ilustrador quanto à qualificação para a apresentação do tema abordado, as palavras e expressões utilizadas como referências negativas às minorias (ibid.:p.58).

Além de critérios para avaliação e seleção de materiais pedagógicos e de aspectos a se considerar para a escolha de livros para crianças, o autor defende a necessidade de cada escola definir junto a seus professores, pessoal administrativo, alunos e comunidade, códigos ou normas para a implementação da multiculturalidade³⁵.

Esse autor considera que a perspectiva multicultural na educação não é algo restrito à quem trabalha com as minorias étnicas. Trata-se de algo inerente ao nosso tempo, pois, (ibid.:p.62)

a) a diversidade étnico-cultural e social é uma característica com significado crescente em toda a sociedade portuguesa; b) os nossos alunos interagem com pessoas de <<raças>> e culturas diferentes noutros contextos ao longo de toda a sua vida; c) os efeitos da educação multicultural devem verificar-se, fundamentalmente, no quadro alargado da sociedade onde os nossos alunos irão assumir funções e papéis sociais. A escola é um dos locais, provavelmente o mais importante, onde é possível adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e valores que ajudarão todos os alunos a desempenhar aqueles papéis no respeito pela diversidade de todas as pessoas com que irão conviver.

Para finalizar, CARDOSO(1996), ao considerar os desafios da implementação da perspectiva multicultural na escola frente a realidade portuguesa, dado seu recente passado colonial, conclui ser estratégico optar pelo relativismo cultural. Isso porque o relativismo cultural "continua a ser necessário para facilitar a descentração das nossas culturas, dos seus valores, da sua lógica e dos seus interesses, e, assim, também sermos capazes de olhar a sociedade na perspectiva das minorias" (ibid.:p.72).

Entende, no entanto, que o relativismo cultural, frente à uma concepção estática de cultura que não mais representa a dinâmica da globalização, deve ser superado. E para isso, afirma a necessidade de ruptura do relativismo cultural (ibid.:p.72):

A ruptura com os constrangimentos relativistas deverá ser acompanhada pela democratização das instituições e pela real (não só formal e legal) promoção da igualdade de oportunidades nos domínios económico, social, político e educativo; e, acrescentamos agora, pela nossa capacidade de olharmos os outros, culturalmente diferentes de nós, de acordo com os parâmetros da absoluta igualdade de oportunidades.

Com isso, encerra-se o Capítulo III.

³⁵ O autor apresenta dois exemplos de códigos de escolas britânicas. Maiores esclarecimentos ver CARDOSO(1996:pp.68-71)

Capítulo IV: Experiências de educação intercultural.

O objetivo deste capítulo é analisar sete experiências de educação intercultural descritas nas publicações do SCOPREM.

Na medida em que dessas sete, quatro referem-se ao Ensino de Matemática, considerou-se aqui pertinente agrupá-las num único item³⁶.

Assim, este capítulo está organizado em cinco itens a saber:

IV.1) Projeto espanhol sobre a Educação e Desenvolvimento da Tolerância;

IV.2) O PREDI - Projecto de Educação Intercultural;

IV.3) Educação para a Tolerância;

IV.4) Experiências de Educação Intercultural no Ensino da Matemática:

IV.4.1. Educação intercultural como público alvo a etnia cigana;

IV.4.2. Trabalho interdisciplinar: Língua Portuguesa e Matemática;

IV.4.3. Aprendizagem cooperativa na disciplina de Matemática;

IV.4.4. Sugestões de trabalho para uma abordagem intercultural do programa de matemática;

Feita a apresentação dos itens, é possível iniciar a análise de cada um deles.

IV.1. Projeto espanhol sobre a Educação e Desenvolvimento da Tolerância;

Trata-se de um projeto encomendado no final dos anos 80 pelo governo espanhol a uma equipa de pesquisadores da Universidade Complutense de Madrid em que a diretora do referido projecto é Maria José Díaz-Aguado. Na verdade, o desenvolvimento do projecto deu continuidade a trabalhos já desenvolvidos por Maria José Díaz-Aguado. Esse trabalho é apresentado no volume 3 do SCOPREM³⁷.

A execução do projeto exigiu a discussão de modelos teóricos relativos a relação entre a desvantagem sócio-cultural e a situação escolar das minorias étnicas e/ou culturais. Essa discussão apresenta-se sintetizada através de considerações pertinentes aos seguintes itens:

- "o modelo teórico de fundamentação da proposta curricular";

- "programa de intervenção".

³⁶ Na verdade, na terceira experiências há menção à Matemática, mas está implícita à experiência descrita e, como tal, resolveu-se não integrá-la ao ítem aglutinador referente a experiências interculturais no Ensino de Matemática.

³⁷ SCOPREM(1995b:pp.72-94).

Quanto "ao modelo teórico de fundamentação da proposta curricular" a autora aponta a necessidade da promoção de programas de educação compensatória. Tais programas devem incidir nas origens dos processos que geram as diferenças. Nesse sentido deve apontar para os seguintes aspectos (SCOPREM,1995b:p.74):

- a influência da educação familiar na adaptação ao sistema escolar;
- a necessidade de modificar o modo de funcionamento do sistema escolar, adaptando-o às características das crianças e não o contrário;
- o benefício de aplicar programas que sejam cuidadosamente planejados e aplicados, com base numa teoria solidamente construída;
- a importância de avaliar os efeitos dos programas numa perspectiva ampla, em torno da competência social, entendendo-se que esta deve reflectir tanto a capacidade para se adequar às expectativas sociais (representar seu papel) como a capacidade de desenvolvimento pessoal e auto-realização. Para tal, propõem-se medidas sobre diversos aspectos relacionados com o auto-conceito, a motivação e a atitude face à escola;
- a preocupação com a questão ecológica, que passa por adoptar uma perspectiva interactiva, isto é, que se propõe influenciar não só o sujeito mas também o ambiente -tanto ao nível do micro-sistema, como ao nível do macro-sistema.

A igualdade de oportunidades para os alunos de minorias é obtida se a escola promover as condições de acesso às ferramentas intelectuais indispensáveis à adaptação a sociedade. Dentre tais condições uma necessária é a aproximação dos conteúdos e actividades escolares à cultura familiar sem, no entanto, reduzir os objectivos educativos (ibid.:p.75)

Além disso, torna-se necessário promover uma "aprendizagem significativa" e "experiências de êxitos".

A "aprendizagem significativa" promove uma "adequação dos conteúdos e actividades escolares aos esquemas previamente adquiridos" (ibid.:p.76).

Já as "experiências de êxito" referem-se a êxito académico no sentido de estimular a auto-estima e eliminando os sentimentos de incapacidade presentes nas crianças proveniente das minorias étnicas e sociais.

Em função dessas reflexões de cunho teórico, definiu-se três postulados considerados os fundamentais que norteiam os programas de intervenção (ibid.:pp.78-79):

- a necessidade da perspectiva intercultural apontar para o direito à diferença e à igualdade de oportunidades;
- a necessidade de distribuição do êxito escolar no desenvolvimento da tolerância e garantia da igualdade de oportunidades;

- a heterogeneidade e a diversidade como algo positivo para o desenvolvimento da tolerância.

Já no tocante a constituição de um programa de intervenção, a autora aponta três componentes (ibid.:p.79):

- Aprendizagem cooperativa;
- Discussão e representação de conflitos sociais;
- Aprendizagem significativa.

A "aprendizagem cooperativa" (ibid.:pp.80-86) é uma necessidade dado o fato de que escola não ensina a colaborar e ainda, enfatiza um individualismo e uma competitividade que reforça a separação entre os mais favorecidos e os desfavorecidos contribuindo para que estes últimos percam a motivação para as tarefas escolares.

A "discussão e representação de conflitos sociais" destaca a importância da promoção de conflitos sócio-cognitivos para o ato pedagógico. Para isso, torna-se fundamental a participação ativa do aluno bem como uma constante atenção na sua adaptação frente às "limitações cognitivas e comunicativas dos alunos de menor idade".

Para a referida adaptação, exige-se a elaboração de materiais adequados frente a essas limitações, bem como, elaboração e aplicação de procedimentos de dramatização tendo como foco, os problemas de vida dos alunos.

A "aprendizagem significativa" refere-se a "contextualização das aprendizagens tendo como objectivo fundamental a aproximação às culturas minoritárias" (ibid.:p.92). Importante observar que a contextualização revela ser o ponto de partida da apropriação dos conceitos escolares mas não o ponto de chegada. Nesse sentido afirma-se (ibid.:p.92)

Para diminuir a discrepância e favorecer a aprendizagem dos alunos em desvantagem sócio-cultural, é conveniente adoptar como ponto de partida experiências altamente significativas que representem situações da vida quotidiana dos alunos ou ainda a manipulação directa com os objectos. Mas não se deve cometer o erro de limitar a aprendizagem ao nível manipulativo, não incluindo o processo de reflexão e formalização abstracta, o que priva a aquisição dos instrumentos intelectuais mais complexos, essenciais na adaptação à nossa sociedade, importante objectivo da educação escolar.

Essas observações são fundamentais. Por vezes, muitos discursos que apontam para a Educação Intercultural não reflectem como ponto de chegada a importância e necessidade de apropriação dos conteúdos escolares no nível de seu grau de abstração. Maria José Díaz-Aguado, ao contrário, muito bem ressalta essa questão³⁸.

³⁸ O mesmo ocorre com CARDOSO(1996) como se constatou no Capítulo III, item III.3.

A autora apresenta dois exemplos (um de matemática e o outro de história) de procedimentos para favorecer a aprendizagem significativa de alunos em desvantagem em contextos inter-étnicos.

O exemplo da Matemática (ibid.:p.93) retrata a aprendizagem significativa das operações matemáticas no 1º ciclo do ensino básico, através da cooperação, para alunos ciganos. A situação criada representava os intercâmbios de compra e venda, atividade muito comum na etnia cigana³⁹.

O material elaborado, utilizado numa contexto de compra e venda com simulação entre alunos de comprador e vendedor, compunha de fichas de trabalho com problemas de aritmética e material de apoio (facturas, dinheiro, caixa-forte) que representavam mais significativamente a situação imaginada.

Para finalizar, a experiência do ensino de História também aponta para alunos da etnia cigana. Trata-se da inclusão da "História do Povo Cigano" e o apontamento para se procurar introduzir outras atividades como pintar a bandeira cigana, exemplos da língua cigana "romano-caló", introdução de vídeo com a dança flamenga (ibid.:p.94)

O que se verifica nas duas experiências é que a perspectiva intercultural traz uma dinâmica de ensino segundo a qual este contextualiza-se nos modos de vida e costumes das etnias. A questão é que até quando é possível essa contextualização e na sua impossibilidade, o que se deve fazer.

IV.2. O PREDI - Projecto de Educação Intercultural;

Trata-se do Projecto de Educação Intercultural, o PREDI, cujas considerações são apresentadas no volume 8 do SCOPREM e também no volume 9 do SCOPREM (como alvo de avaliação externa)⁴⁰.

O PREDI, Projeto de Educação Intercultural, foi inicialmente previsto para funcionar por dois anos (os anos letivos 93/94 e 94/95 sendo que o ano de 92/93 foi um ano de preparação⁴¹), com 30 escolas envolvidas. Porém, em 1995, o PREDI se estende por mais dois anos⁴², passando a vigorar nos anos lectivos 95/96 e 96/97. Das 30 escolas iniciais, o PREDI passa nessa nova fase a abranger, além dessas 30 escolas, mais 20.

³⁹Verifica-se que esse trabalho orientou a experiência de educação intercultural para etnia cigana desenvolvida pelo SCOPREM e sistematizada no volume 2 do SCOPREM (analisada no item IV.4.1 deste *Relatório de Pesquisa*.

⁴⁰ Respectivamente SCOPREM(1998a) e SCOPREM(1998b).

⁴¹ Segundo o Despacho Normativo 170/ME/93 apresentado no ANEXO II deste *Relatório de Pesquisa*.

⁴² Segundo o Despacho Normativo 78/ME/95, apresentado no ANEXO III deste *Relatório de Pesquisa*.

O PREDI é o resultado da necessidade de reflexão sobre a problemática do insucesso escolar em alunos de minorias étnicas e culturais, tendo em vistas as consequências desse insucesso para toda a sociedade portuguesa. Como se esclarece no SCOPREM(1998a:p.17):

a legitimidade do Projecto se fundava na realidade social portuguesa e na verificação da existência de problemas na integração sócio-pedagógica das crianças pertencentes a minorias étnicas e culturais, **problemas esses que advém tanto de uma deficiente integração das famílias destas crianças como de uma desadequação da escola à diversidade cultural da sociedade moderna.** Registre-se, no entanto, que essas dificuldades não se esgotam apenas na análise das taxas de insucesso. Os problemas da não inscrição escolar e do abandono precoce da escola (antes do fim da escolaridade obrigatória) de uma percentagem significativa dessas crianças são outros indicadores preocupantes que merecem análise e ponderação adequadas, no processo de escolarização dos alunos, nomeadamente dos oriundos de grupos minoritários. (grifos do origem)

Nesse sentido, as escolas com maiores índices de insucesso escolar e com elevado números de alunos provenientes de minorias étnicas e culturais, foram as 30 escolas escolhidas (escolas das regiões de Lisboa, Porto e Faro - Quarteira).

O PREDI é oriundo da confluência de cinco linhas (ibid.:p.9):

- experiências já realizadas ou em realização em algumas escolas portuguesas sob apoio do Ministério da Educação e das Faculdades e Escolas Superiores de Educação;
- experiências já realizadas ou em realização em outros países da Europa;
- a necessidade da perspectiva intercultural ser objeto de reflexão nos profissionais da educação;
- a tomada de consciência do carácter multicultural em todas as escolas portuguesas;
- apoio das instâncias governamentais para realização do projecto.

Buscou-se como referência, um conceito abrangente de Educação Intercultural de forma que refletisse sua importância a todos os alunos quer sejam de etnias minoritárias ou não. Para isso, se basearam na concepção de Educação Intercultural de James BANKS. Conforme já analisado neste *Relatório de Pesquisa*⁴³, James BANKS apresenta uma concepção de Educação Multicultural (Intercultural) como algo intrínseco à escola da sociedade moderna atual e, como tal, destinada a todos. Trata-se de uma escola que promova a diversidade cultural pela valorização das diferentes culturas.

⁴³ Capítulo III, item III.1

Dessa forma, o PREDI assumia(ibid.:20)

a educação intercultural como um conceito que envolve uma formação sistemática que tenha como objectivos desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos grupos minoritários:

- uma maior compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- uma maior capacidade de sintonia entre pessoas de culturas diferentes;
- uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, devido à melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir o racismo;
- uma maior capacidade para participar na interacção social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade.

(grifos no original)

Como pressupostos relativos ao desenvolvimento da formação do Projeto, delineou-se:

- a necessidade de uma formação contínua diretamente associadas as práticas pedagógicas dos professores;
- a necessidade dos professores modificarem suas concepções pessoais de Educação e de cultura.

A estrutura organizativa do Projeto se compunha de uma equipe central, as equipas de professores e uma equipe de avaliação externa.

Competia à equipe central (ibid.:p.30):

o enquadramento teórico-metodológico e a orientação do desenvolvimento do Projecto; a definição das linhas de acção e a coordenação da sua execução; o acompanhamento à execução dos projectos das escolas; assim como o desenho e a organização da formação.

A equipe central era composta por uma equipe permanente no Secretariado (composta por uma coordenadora executiva, quatro técnicos e uma diretora científica); pessoas nomeadas pela Direcções Regionais e Centros da Área Educativa (ibid.:p.30)

O PREDI se desenvolveu através da elaboração de projetos interculturais pelas escolas e professores envolvidos e também pela implementação dos projetos segundo uma metodologia de investigação-acção, apoiada por formação teórica e teórico-prática e acompanhada, no terreno, por elementos da Equipa Central⁴⁴.

Segundo o SCOPREM (ibid.:p.33):

as 30 escolas integradas na 1ª fase do Projecto de Educação Intercultural (20 do 1º ciclo e 10 do 2º) estavam agrupadas em nove núcleos de base territorial. As escolas na área de Lisboa, num total de 24, representavam 80% do total, com a seguinte distribuição por concelhos: Lisboa -3, Amadora -9, Oeiras -3, Loures-3, Almada-3 e Seixal-3. As restantes seis escolas localizavam-se nos concelhos de Matosinhos-3 (DREN) e Loulé-3 (DREA Algarve)

Na segunda fase, estiveram envolvidas 49 escolas, das Direcções Regionais já referidas e, ainda, das Direcções Regionais do Centro (do concelho de Seia) e do Alentejo (do concelho de Évora), distribuídas do seguinte modo: 28 escolas do 1º

⁴⁴ A listagem dos projetos desenvolvidos são apresentados no ANEXO IV deste *Relatório de Pesquisa*.

ciclo, 17 do 2º, três Secundárias e uma Escola Básica Integrada (do Pré-escolar ao 9º ano).

Muitas das escolas apresentavam instalações precárias. Cerca de 60% das escolas do 1º ciclo não tinham refeitório, nem ginásio. O mesmo ocorria, embora em número mais reduzido, nas escolas do 2º ciclo (ibid.:p.35)

Quanto a amplitude do Projeto, tem-se os seguintes dados (ibid.: p.35)

- No 1º ano do Projecto (1993/94), o total de alunos abrangidos foi de, aproximadamente, 15000, dos quais 42% do primeiro ciclo. Na segunda fase, o total de alunos abrangidos por estas escolas foi de cerca de 23000, sendo 30,8% do 1º ciclo, 58,2% dos 2º/3º ciclos e 13,7% do ensino secundário.
- Os alunos de grupos minoritários, cerca de 4240 - constituíam 28,2% do total de alunos das escolas da primeira fase, distribuindo-se pelo primeiro ciclo 2627 (61,9%) e pelo segundo ciclo 1612 (38%). Nas escolas da segunda fase o seu número atinge cerca de 8480 (36,8% do total de alunos), com maior peso nos 2º/3º ciclos (66,7%). Estes grupos são predominantemente de origem africana (com maior peso de cabo-verdianos) e cigana e a sua estrutura parece acompanhar a tendência nacional.
- Num número significativo de escolas (do 1º ciclo), a presença de alunos de minorias era superior a 60 %
- As taxas de insucesso eram (...) elevadas, atingindo em alguns casos 30 % . Em geral, o insucesso das crianças de grupos minoritários era superior à média da escola.

Para viabilização do Projeto, foram constituídas equipas de professores - quatro, nas escolas dos 2º e 3º ciclos, - três nas escolas do 1º ciclo. A seleção desses professores, (97 na 1ª fase e 172 na 2ª fase) se deu pelas escolas e se pediu, como "regalia" que o professor participante se fixasse na escola enquanto durava o Projeto. Dificuldades vieram a surgir, impedindo muitas vezes a tal fixação (ibid.:p.39, nota de rodapé)

A estrutura e funcionabilidade do Projeto se dava pela constituição de núcleos de escolas, formadas em sua maioria por duas escolas do 1º ciclo e uma escola do 2º ou 2º e do 3º ciclo.

A dinâmica do Projeto deveria refletir o respeito aos objetivos gerais do Projeto em sua dimensão nacional e, ao mesmo tempo, respeitar a especificidade dos projetos de cada escola.

Através da ingerência do Secretariado Entreculturas, as escolas obtiveram benefícios (como um psicólogo para cada núcleo das escolas), melhorias nas instalações, apoio técnico dos serviços educativos municipais e programa de formação dos professores.

Quanto ao programa de formação dos professores contou-se com as parcerias do Instituto de Inovação Cultural, da Associação de Professores para a Educação Intercultural (da APEDI), e de Direcções Regionais de Educação (do Norte, do Centro,

de Lisboa e do Alentejo) e o Centro de Formação de Professores da Associação de Escolas do Concelho de Loulé (ibid.:p.44).

No geral, as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto se deram através das seguintes modalidades:

- Formação Contínua (da Equipe Central; da Equipe dos Professores);
 - Implementação de Recursos e Produção de Materiais;
 - Implementação dos Projetos nas Escolas.
- a Formação Contínua;

A Formação Contínua no âmbito da Equipe Central (equipe permanente do Secretariado e representantes das Direções Regionais) visava "a construção de um quadro conceptual sobre educação intercultural" (ibid.:p.45). Deu-se através de um "Círculo de Estudos".

No âmbito da Formação Contínua das Equipes de Professores, esta se deu através de oito módulos teóricos sob a responsabilidade da Equipe Central durante a formação teórica e prática dos professores ao longo dos quatro anos do Projeto⁴⁵.

Importante destacar que a elaboração dos módulos se deu no decorrer da execução do Projeto. Elaborou-se a partir da prática.

Os módulos teóricos refletiam as áreas de conhecimento fundamentais para execução e elaboração do Projeto nas escolas.

As áreas de conhecimentos envolvidas eram (ibid.:p.106):

- antropologia e sociologia do fenómeno multicultural;
- metodologia, instrumentos de aprendizagem e de avaliação adequados a uma pedagogia intercultural;
- dinamização das relações escola/família/comunidade;
- metodologias e conteúdos da formação de adultos;
- metodologias de elaboração e avaliação de projectos educativos;
- metodologias de construção e avaliação de currículos escolares;
- metodologias de trabalho de grupo e de animação socio-cultural.

Quanto aos módulos teóricos, estes foram (ibid.:pp.53-54):

1ª FASE (participação de 100 professores das 30 escolas dos 1º e 2º ciclos envolvidas no Projeto)

- Módulo 1: "Educação Intercultural" (60 horas: 24 teóricas e 36 práticas)

⁴⁵ Segundo o SCOPREM(1998a:p.51), o total de horas de formação para os professores que mantiveram no Projeto ao longo dos quatro anos, foi de 315 horas. Para os professores que ingressaram no início da 2ª fase e permaneceram até o final do Projeto, as horas de formação foram de 148 horas.

Conteúdo: metodologia de elaboração e avaliação de projetos pedagógicos; Educação Intercultural: visão ética e pedagógica; a relação entre a escola e a comunidade; avaliação de projetos.

- Módulo 2: "Educação Intercultural" (57 horas: 21 teóricas e 36 práticas)

Conteúdo: Processos e modelos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social; avaliação pedagógica de projetos; famílias, modos de vida e interação étnica; pobreza e exclusão social nos bairros urbanos; metodologia de elaboração e avaliação de projetos pedagógicos.

- Módulo 3: "Educação Intercultural" (48 horas: 21 teóricas e 27 práticas)

Conteúdos: Relações interpessoais e processos de mudança; materiais pedagógicos multiculturais; desenvolvimento multicultural e intervenção comunitária; aprofundamento de metodologias de Educação Intercultural e utilização de materiais específicos; metodologia de elaboração e avaliação de projetos pedagógicos.

- Módulo 4: "Educação Intercultural" (50 horas: 42 teóricas e 8 práticas)

Conteúdos: Desenvolvimento e aprendizagem em contextos multiculturais; a construção curricular em Educação Intercultural; a relação entre escola e família; concepções de educação e estratégias familiares nas comunidades imigrantes; relações interpessoais e gestão de conflitos culturais; a aprendizagem do português em populações socialmente desfavorecidas; metodologia de elaboração e avaliação de projetos pedagógicos.

2ª FASE⁴⁶ (participação de 180 professores das 49 escolas dos 1º e 2º e 3º ciclos do ensino básico envolvidas no Projeto)

- Módulo 5: "Pedagogia Intercultural" (25 horas: 21,5 teóricas e 3,5 práticas através de sessões regionais, em Lisboa)

Conteúdos: Ensino de português a crianças de língua materna crioula; o português como 2ª língua ; a influência da relação escola/família no sucesso escolar;

⁴⁶ A 2ª fase sofreu alterações em função da necessidade de adaptação à regiões dado que aproximadamente 80 professores só ingressaram no Projeto nesta 2ª fase. As modificações estão apresentadas no Quadro nº6 do volume 8 do SCOPREM(1998a:p.54).

intervenção pedagógica com crianças com dificuldades de inserção escolar; a atividade lúdica como fator de intervenção pedagógica.

- Módulo 6: "Aprofundamento da construção curricular intercultural: projetos pedagógicos e métodos" (25 horas teóricas)

Conteúdos: Escola Multicultural e reforma educativa; projetos educativos em contextos multiculturais; construção curricular multicultural; escola e desenvolvimento local: metodologias de intervenção; interação cultural e pedagogia na sala de aula; materiais para Educação Intercultural; avaliação pedagógica em Educação Intercultural.

- Módulo 7: "A escola intercultural e a formação de novas cidadanias" (25 horas teóricas).

Conteúdos: A interação entre a escola e as famílias na compreensão da diversidade dos modelos educativos de ambas as instituições; a reflexão sobre a construção de currículos interculturais: repensar processos e/ou conteúdos; a cooperação como processo de construção de equipas pedagógicas; a reflexão sobre o papel da escola como equipamento social ao serviço do desenvolvimento local.

- Módulo 8: "Dimensões estratégicas para a generalização da Educação Intercultural" (25 horas teóricas)

Conteúdo: Concepção e organização de centros de recursos de construção e difusão de materiais interculturais; métodos de avaliação de aprendizagem e de desenvolvimento de projetos de Educação Intercultural.

Ainda no âmbito da Formação Contínua dos Professores efetivou-se uma sistemática de acompanhamento junto as escolas envolvidas através de encontros com a Equipe Central, com cada núcleo e através de acompanhamento individual com cada escola.

Os objetivos do acompanhamento eram (ibid.:p.172):

- criar condições para o estabelecimento de um clima de trabalho em equipa a nível de escola/núcleo, facilitando a comunicação, ajudando a identificar objectos de trabalho comuns e formas de articulação inter-escolas;
- apoiar a construção de projectos educativos multiculturais baseada na metodologia de Projecto, partindo das necessidades da escola na perspectiva da sua situação de multiculturalidade;

- estimular a reflexão sobre a realidade escolar através de instrumentos que permitam alargar o conhecimento de contextos educativos;
- apoiar as equipas de trabalho de sensibilização e envolvimento da comunidade escolar e de inserção da Educação Intercultural na escola;
- identificar estratégias para melhorar a ligação escola/família/comunidade, abrindo a escola à cooperação com os pais e os diversos agentes locais;
- facilitar o acesso à informação, aos recursos existentes e aos diversos materiais pedagógicos para a Educação Intercultural;
- ajudar a identificar necessidades de formação em articulação com o Círculo de Estudos;
- identificar recursos diversos para apoio ao ensino de metodologias de pesquisa-ação com vista à construção de "currículos multiculturais" e sua avaliação, bem como à adaptação dos processos pedagógicos.

- Implementação de Recursos e Produção de Materiais;

Os recursos dispensados foram da seguinte ordem: professores/educadores de infância para apoio a atividades de complemento curricular (atividades de tempos livres, ludotecas, ateliers de expressão plástica, de apoio à língua portuguesa, etc), prioridade na cobertura da rede dos Serviços de Psicologia e Orientação, apoios diversos das autarquias (ibid.:p.59)

Obtiveram recursos financeiros relacionados com a alimentação, segurança, materiais e monitores.

Na 1ª Fase, possibilitou-se às escolas a aquisição de uma série de materiais como jogos didáticos, fitas de vídeo, slides, livros, etc (ibid.:p.61).

Verificou-se a necessidade de uma reflexão sobre materiais didáticos direcionados para a questão da multiculturalidade. No Secretariado Entreculturas, em seu Centro de Documentação, aglutinou-se alguns materiais didáticos para consulta entre professores visando um incentivo a práticas interculturais⁴⁷.

A questão dos materiais multiculturais foi inserida na formação contínua dos professores sendo expandida para uma discussão mais abrangente acerca da dimensão lúdica no âmbito da interculturalidade.

Os materiais multiculturais elaborados apresentam uma diversidade. Podem ser (quadro nº 10, ibid.:p.64) materiais que auxiliam a percepção da multiculturalidade em diversos contextos (geografia, povos, costumes, objectos, flora e fauna, etc); materiais

⁴⁷ No Centro de Documentação do Secretariado Entreculturas, autor deste *Projecto de Pesquisa*, verificou haver pouco material didático (havia alguns jogos de quebra-cabeça com figuras representativas de situações cotidianas da vida cigana). Há mais material para pesquisa bibliográfica (livros teóricos de Educação Intercultural, livros para-didáticos de história e literatura sobre as etnias). Acrescenta-se também, algumas revistas especializadas em Educação Intercultural colocadas para consulta. Não haviam

que incentivam o debate multicultural de forma indireta; materiais direcionados para auxiliar a aprendizagem; etc.

- Implementação dos Projetos nas Escolas.

Quanto aos projetos da 1ª fase, houve inicialmente uma grande enfoque em "Metodologias de Projetos" visando a delimitação e elaboração de Projetos, em cada escola, de cunho intercultural. Nessa primeira fase, as escolas apresentam grande dificuldades no aspecto metodológico de elaboração de projetos, daí o grande enfoque nessa formação nessa fase.

Em consequência, gerou-se uma reflexão sobre a realidade das escolas com a delimitação de seus respectivos problemas, e em função da superação desses problemas, com a delimitação de objetivos e atividades (quadro nº11, *ibid.*:p.67). A partir dessas delimitações os projetos foram elaborados.

Os problemas identificados situam-se com frequência na área psicopedagógica (com referência ao insucesso, indisciplina, dificuldades de integração), mas também são problemas que decorrem de carências de recursos, de questões de organização da escola e de deficiências na formação dos professores.

Já os objetivos apontam para "a necessidade de promoção do sucesso escolar", "a inserção social dos alunos na escola", "a educação para os valores".

Finalmente, quanto às atividades, apontam para abertura de bibliotecas, ludotecas, atelier de Português, abertura de cantinas e promoção de festas, convívios na passagem dos alunos para os ciclos escolares com claro intuito de enfatizar a relação escola-pais-alunos.

Com essa análise dos problemas, objetivos e actividades, os projetos elaborados foram tais que :

- em sua maioria apontam para a necessidade de reforçar a relação escola e pais;
- 14 projetos apontam para solução do problema da fome entre os alunos (vieram a receber apoio financeiro através do Secretariado);
- 5 projetos apontam para a questão da segurança da escola (vieram a receber vigias contratados através do financiamento do Secretariado);

materiais didáticos para o ensino de matemática. O pouco existente sobre matemática estava "diluído" em livros teóricos de Educação Intercultural.

- de 7 projetos que apontam para atividades realizáveis em sala de aula, apenas 3 apontam para alterações significativas mediante currículos alternativos e práticas diferenciadas:

- do total de 30 Projetos envolvidos nessa 1ª fase, 29 apontam necessariamente para atividades realizáveis fora da sala de aula. Em sua maioria, referiam-se a atividades de tempos livres, frequência de bibliotecas, ludotecas, atividades desportivas.

Esse último dado é muito interessante pois, evidencia que num primeiro momento de desenvolvimento de projetos de cunho intercultural, verifica-se uma tendência a analisar a problemática intercultural afastada da prática pedagógica de transmissão e apropriação dos conhecimentos escolares, pois, aponta para uma concepção de "educação compensatória" em que os projetos apontam para melhoria de carências sociais. Talvez cumpra afirmar aqui, que o maior desafio do debate intercultural é justamente refletir e transformar a prática pedagógica, assim entendida na dimensão do processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares. Este desafio é manifestado pelo próprio SCOPREM quando este afirma, referindo-se a maioria das atividade serem realizáveis fora da escola (ibid.:p.68):

o principal entrave à mudança na prática pedagógica não se situa ao nível de não se saber o que fazer, mas sim de não se saber como fazer ou, mais do que isto, de não se conceber outras maneiras de fazer, ou seja, decorre de uma ausência de novos modelos de trabalho. (grifos no original)

A carência de recursos determinou a implementação de recursos, financiados pela Secretaria, para alimentação, contratação de vigilantes, aquisição de equipamentos para atividades extracurriculares, contratação de dinamizadores para atividades (animadores, monitores, instrutores para actividades como danças africanas, etc) e funcionamento das escolas (ibid.:p.69)

Já na 2ª fase, a Equipe Central imbuu-se na tarefa de tentar mudar o rumo das reflexões de projetos de uma perspectiva de "educação compensatória" para projetos que refletissem mudanças na prática docente. Nesse sentido (ibid.:p.70):

O desafio colocava-se, portanto, na necessidade de sensibilizar os professores para o ensaio de novos processos de produção e de formas de fazer mais pedagógicas e interculturais - processos de organização da aprendizagem e de avaliação; materiais de educação para os valores e de representação de conflitos, etc - que pudessem ser aferidas e generalizadas. A formação teórica e prática e o acompanhamento deveriam seguir e facilitar esse processo. (grifos no original)

Para implementação dessa nova perspectiva adotou-se como referência a "metodologia de aprendizagem e de avaliação cooperativa" utilizada na experiência de Educação Intercultural de Maria José Diaz-Aguado da Universidade Complutense de Madrid⁴⁸.

O que se viu é que, apesar do nível de elaboração e sistematização de projetos, ter sido inferior frente à 1ª fase, a 2ª fase apresentou avanços. Verificou-se (ibid.:p.71)

i) uma muito maior diversidade das actividades propostas, que parecem mais ajustadas aos contextos locais; ii) uma maior proximidade à problemática da multiculturalidade; iii) um claro centramento em experiências de pedagogia intercultural (produção de materiais, aprendizagem cooperativa, educação para os valores, etc) (grifos no original)

A sistematização dos conteúdos desta 2ª fase são apresentados num quadro síntese (quadro nº12, ibid.:p.72)

Comparativamente à 1ª fase (quadro nº11, ibid.:p.67):

- No tocante aos problemas: embora muito semelhantes, verifica-se, ao contrário da 1ª fase, que na 2ª fase há um esmiuçamento quanto ao insucesso escolar (lista-se dificuldade de aprendizagem, dificuldades decorrentes do deficiente uso do português, abandono) e uma maior caracterização dos problemas em relação à escola com enfoque a questão pedagógica da "deficiente formação dos professores" e "ambiente monocultural" da escola.

- No tocante aos objetivos: são mais detalhados que os apontados na 1ª fase. Enquanto que na 1ª fase os objetivos apontados eram "promover o sucesso", "fomentar a integração", "reforçar a segurança" e "reforçar a articulação com os pais"; na 2ª fase, além desses, vê-se "promover actividades lúdicas", "educar para os valores", "promover informação intercultural".

- Quanto às actividades, se na 1ª fase, vê-se um apontar para actividades fora da sala de aula, na 2ª fase aponta-se um forte enfoque para mudanças na prática de sala de aula. Ressalta-se: "currículos alternativos", "programas interdisciplinares", "produção de materiais", "experiências de aprendizagem cooperativa", "criação/adaptação de jogos de educação para os valores", "elaboração de brochuras sobre diferentes culturas" e "acções de formação sobre multiculturalidade para o Conselho Directivo".

Finalizando, após quatro anos de realização do PREDI, como balanço de suas actividades, o SCOPREM recomenda (ibid:pp.77-88)

⁴⁸ Item IV.1 deste *Projeto de Pesquisa*.

- reestruturação das escolas frente a sua clientela multicultural;

Sugere-se que a escola se sirva de sua comunidade e que a entrada de crianças de outras localidades seja acompanhada até sua completa inserção na vida escolar.

- comprometimento das Direções Regionais de Educação na formação dos professores;

Sugere-se que as atividades das Direções Regionais de Educação não se restrinjam a atividades administrativas mas que apontem para um trabalho de "formação de formadores".

- o incentivo a práticas interculturais devem estar respaldadas a um modelo de formação coordenado por entidades do Ministério ou por Institutos Educacionais (Escolas Superiores de Educação, Faculdades, etc.);

Deve-se implementar contatos entre as escolas envolvidas em projetos interculturais e equipes de acompanhamento oriunda de Instituições. Sem esse acompanhamento, os resultados dos projetos interculturais correm o risco de ficarem "arrumados nas estantes das escolas, sem sequer serem lidos" (ibid.:p.86)

- implementar novas linhas de intervenção a partir da rede de contatos de experiências interculturais realizadas em Portugal e em outros países;

Deve-se lançar esforços na articulação dos trabalhos e pesquisas em andamento, divulgando-os de forma a gerar "uma rede cooperativa de recursos e de conhecimentos nestes domínios" (ibid.:p.87). Acrescenta-se a necessidade desses esforços apontarem para um aprofundamento da fundamentação teórica que venha a subsidiar as práticas interculturais.

- ampliar a dimensão intercultural a todos os ciclos que compõem a escolaridade obrigatória;

É necessário se fazer entender que a multiculturalidade é hoje algo intrínseco à sociedade portuguesa e, como tal, deve ser objeto de reflexão a todas as escolas, independente da clientela ter ou não, alunos provenientes de minorias étnico-sociais.

Importante registrar que o PREDI passou por uma avaliação externa através da constituição de uma equipe a pedido do Secretariado Entreculturas. O resultado dessa avaliação é o volume nº9 do SCOPREM, editado em 1998. Este volume apresenta uma reflexão sobre os quatro anos de realização do PREDI.

Como resultado da avaliação do Relatório Externo, a equipe responsável por essa avaliação aponta que (SCOPREM, 1998b:pp.65-69):

- a) Os objetivos gerais iniciais foram conseguidos;
- b) As estratégias utilizadas pelo Projeto foram adequadas;
- c) O modo de funcionamento foi direto e com isso, satisfatório;
- d) A opção pela metodologia de projeto conduziu a uma aprendizagem funcional das exigências da Educação Intercultural.

Quanto aos produtos resultantes da realização do PREDI, o Relatório Externo aponta que:

- a) o PREDI deixa como produto um conjunto de materiais pedagógicos a serem utilizados nas escolas;
- b) uma sistemática de formação, através dos módulos sequenciais, em Educação Intercultural;
- c) alguma melhoria nos resultados acadêmicos dos alunos das minorias étnicas.

Finalmente, o Relatório Externo recomenda:

- a) Desenvolvimento de novos projetos no domínio da Educação Intercultural tendo como subsídios a experiência da realização do PREDI;
- b) Desburocratização da estrutura e direção de projetos de mudança/ inovação seguindo o modelo de desburocratização do PREDI;
- c) Enfatizar a formação dos professores no domínio da metodologia de projeto;
- d) Implementação da difusão práticas pedagógicas interculturais;
- e) Eficaz planificação dos recursos disponíveis e a disponibilizar;
- f) Criação e divulgação ampla de dispositivos de formação em Educação Intercultural a partir dos resultados do PREDI;
- g) Alargamento da formação intercultural a outros agentes educativo que não somente alunos e professores;

h) Desenvolvimento de estratégias de mudança que envolvam a escola e a comunidade educativa;

i) Desenvolvimento curricular progressivo em face as resistências a favor de uma estrutura curricular tradicional.

IV.3) Educação para Tolerância;

Trata-se da publicação, pelo SCOPREM, do material da UNESCO intitulado "Tolerância: limiar da paz - manual educativo para utilização das comunidades e das escolas"⁴⁹. Ainda na temática da Tolerância, o SCOPREM publicou em 1995, pela Coleção Educação Intercultural, número 5, as actas da conferência "Educação para a tolerância", conferência organizada pelo SCOPREM⁵⁰. Esta publicação não apresenta considerações específicas a prática de sala de aula.

O conceito de tolerância utilizado pela UNESCO e também pelo SCOPREM, não denota condescendência, mas sim respeito a diferença visando a solidariedade entre os povos e a paz (SCOPREM,1995d:p.15).

A tolerância não é um fim mas um meio. É a qualidade essencial mínima nas relações sociais que recusam a violência e a imposição. Sem tolerância não pode haver paz. Como a tolerância, toda uma série de possibilidades humanas e sociais positivas podem ser procuradas, entre as quais a instauração de uma cultura de paz (...) o objectivo primordial da educação para a tolerância é reconhecer e respeitar a dignidade e integridade de todos os seres humanos.

A Educação é vista como uma "medicina preventiva" (ibid.:p.15) que aponta para uma Educação para paz mediante "valores da paz, dos direitos do homem, da democracia e da tolerância." (ibid.:p.12)

Para se promover uma Educação para tolerância tem antes que avaliar o grau de intolerância existente no meio a educar. São "sintomas" que a UNESCO os colocam em ordem de gravidade (ibid.:p.16): linguagem; estereótipos; ridicularização; preconceito; designação de um bode expiatório; discriminação; ostracismo; praxes; expulsão; exclusão; segregação; repressão e destruição.

Estes "sintomas" evidenciam formas graves de intolerância como o sexismo; o racismo; o etnocentrismo; o antisemitismo; o nacionalismo; o fascismo; a xenofobia; o imperialismo; a exploração e a repressão religiosa.

Como princípios norteadores de uma prática educativa da tolerância na escola, tem-se (ibid.:p.29):

⁴⁹ SCOPREM(1995d).

⁵⁰ SCOPREM(1996).

1. Responsabilidade da escola [educar para a tolerância]
2. Aproximação positiva dos aspectos étnicos
3. Aprender a pensar com globalidade
4. Integrar uma educação intercultural
5. Insistir sobre as parencças
6. Combater o racismo em larga escala
7. Criar uma atmosfera positiva na escola

Percebe-se que a Educação para tolerância denota uma necessidade de se entender a Educação numa perspectiva intercultural. Neste sentido, a UNESCO tece considerações sobre uma Educação Intercultural. Esta deveria (ibid.:p.30):

- reconhecer os valores de culturas diferentes, de uma forma que não dissimule as relações de domínio, mas realce o prestígio da cultura dos imigrados;
- repensar os critérios de avaliação que se baseiam nos preconceitos sociais e no etnocentrismo;
- introduzir a aproximação intercultural em todos os sectores de organização e de vida da escola;
- desenvolver a solidariedade e a aceitação mútuas na comunidade viva da escola;
- reconhecer e apreciar o papel simbólico da presença de línguas maternas na escola;
- promover uma aproximação pluralista de aquisição do saber;
- reconhecer que as artes permitem aprender a apreciar culturas diferentes;
- promover uma actividade intercultural entre os alunos e reconhecer que esta depende da qualidade da cooperação no seio de equipas de professores, tanto locais como estrangeiras;
- promover a comunicação entre as escolas, as famílias, o meio social no qual vivem as crianças e a comunidade inteira, isto é, englobando tanto imigrados como autóctones;
- reconhecer que a educação intercultural fornece uma perspectiva que diz respeito tanto aos países de origem como aos de acolhimento e que apela à solidariedade entre países com níveis de recursos diferentes;
- desenvolver nos professores aptidões que permitirão a esses princípios tornar-se uma realidade prática.

Trata-se, sem dúvida, de diretrizes gerais que definem uma Educação Intercultural. Incluem-se a dimensão interna a prática de sala de aula associada a uma relação com a comunidade (professores, pais, direção da escola, comunidade em geral) em que se destaca a questão da língua materna e o papel privilegiado do ensino das artes na divulgação da interculturalidade.

Várias iniciativas educativas tem sido desenvolvidas a favor da tolerância. A UNESCO lista as seguintes experiências (ibid.:pp.24-25):

- ensino sobre as diversas religiões (exemplo do ensino sobre o Islamismo no Reino Unido);
- programas de "educação para a compreensão mútua" organizados na Irlanda do Norte, Israel, Namíbia, Eslovénia, Colômbia, França, Alemanha, Noruega e África do Sul. No caso da Eslovénia, a escola comporta um modelo básico: "apoio da comunidade, participação dos pais, preparação dos professores e aperfeiçoamento dos materiais pedagógicos."

No nível da prática da sala de aula, o manual da UNESCO defende que todas as disciplinas escolares podem transmitir valores que enfatizam a tolerância. Considerações gerais ao ensino das Línguas, da Literatura, da História, das Ciências, dos Estudos Sociais, das Matemáticas e das Artes são apontadas dentro desta perspectiva da tolerância (ibid.:pp.33-45).

Com exceção das disciplinas de Matemática e Ciências, as demais disciplinas, dadas as suas especificidades, apresentam maior afinidade com o desenvolvimento da temática da tolerância, principalmente o ensino das Artes. Para este ensino, as atividades sugeridas são dança, atividades artesanais e dramatizações.

Mas tal fato não impede um trabalho com a Matemática e Ciências. Quanto às Ciências, destacam a reflexão sobre o papel da ciência tanto para benfeitorias como para opressão dos povos. A dimensão imprimida a esta disciplina, se dá no nível da discussão do papel ético das Ciências.

Na Matemática, a questão da tolerância é apontada no nível dos aspectos de "equidade econômica e justiça distributiva" (ibid.:p.35). As atividades apontadas são (ibid.:p.35):

- Utilizar as estatísticas da alfabetização, nomeadamente aquelas que se referem às diferenças entre os homens e as mulheres e entre os países do norte e os do sul para mostrar como se traduzem as vantagens e os inconvenientes em matéria de educação.
- Utilizar números comparativos relativos às despesas de armamento e às despesas sociais para calcular a percentagem de riqueza mundial consagrada a conflitos violentos.

Evidencia-se aqui que uma prática de sala de aula de Matemática na perspectiva da tolerância se faz mediante a contextualização dos problemas matemáticos a questões político-econômico-sociais. No presente exemplo, o conhecimento matemático exigido é aquele relacionado ao ensino de estatística. O conteúdo em si, não se altera, o que se pode alterar é a perspectiva dada na apresentação dos problemas.

A perspectiva da tolerância imprimida nas aulas de matemática, ao buscar condicionar o trabalho pedagógico à problemas matemáticos que versam sobre questões político-econômico-sociais, podem gerar uma idéia segundo a qual na Matemática, os conteúdos matemáticos possíveis de serem trabalhados são apenas aqueles que versam sobre inflação, juros, etc. Esta visão, denominada de "politicista" por DUARTE(1986) recebeu um certo destaque no Brasil, principalmente entre professores de Matemática mais diretamente envolvidos com a Educação Popular.

Portanto, a perspectiva da tolerância imprimida nas aulas de Matemática deve ser entendida de tal forma, que se deve subtrair essa visão unilateral em que acredita-se que o político no ensino de Matemática é falar de política (daí a ênfase em problemas como juros, inflação, etc.).

IV.4) Experiências de Educação Intercultural no Ensino de Matemática:

IV.4.1. Educação intercultural como público alvo a etnia cigana;

Trata-se do primeiro trabalho do Secretariado Entreculturas na linha de publicação de textos de apoio à prática pedagógica na sala de aula (volume 2, SCOPREM, 1995a).

Este trabalho escolheu a cultura cigana por ser a que detém o maior índice de insucesso, de desistência e de abandono escolar em Portugal.

Interessante observar que historicamente, a etnia cigana é uma das etnias mais atingidas a nível do preconceito e da discriminação em toda a Europa. Em Portugal, sua presença é percebida desde o século XVI⁵¹ e hoje é fortemente sentida na sociedade portuguesa. A cidade de Viseu, por exemplo, apresenta um grande número de ciganos em suas ruas.

Alguns dados sobre a etnia cigana em Portugal são elucidativos para se entender a preocupação do SCOPREM em relação a essa etnia:

- a população cigana em Portugal gira em torno de 40.000 a 50.000 habitantes;
- a maior concentração de ciganos em Portugal está em Lisboa, seguida de Setúbal e do Porto;
- em sua maioria vivem em "bairros de lata"⁵², mas o distrito de Bragança é apontado como uma cidade em que os ciganos conseguem viver dignamente;
- aproximadamente 90% dos ciganos adultos em Portugal, são analfabetos (a maior porcentagem entre países da União Européia);
- apenas metade das crianças ciganas estão matriculadas nas escolas;

⁵¹ A primeira legislação contra o povo cigano é de 13 de março de 1526. O Rei D. João III declarou: "Ordeno que de ora avante os ciganos não entrem mais no meu reino como me foi pedido e que esta ordem venha a tornar-se Lei" (SCOPREM,1995a:p.23)

⁵² "bairros de lata" é o termo português para o termo "favelas" empregado no Brasil.

- o insucesso escolar chega a cerca de 80%.

A orientação pedagógico-didática deste trabalho tem como pressuposto a necessidade de contextualizar a cultura cigana. Para isso, este volume acaba contribuindo para uma função informativa sobre alguns aspectos fundamentais desta etnia de forma a contribuir para a supressão do preconceito e de atitudes xenófobas contra esta etnia⁵³.

No âmbito das considerações relativas aos conteúdos escolares, estas se desenvolvem a partir de dois temas geradores⁵⁴ que retratam o modo de vida cigano: a família (Capítulo 6, SCOPREM, 1995a:pp.69-140) e o trabalho (Capítulo 7, SCOPREM, 1995a:pp.141-200).

Vê-se aqui um procedimento interessante: o trabalho intercultural deve se orientar através da contextualização dos conteúdos escolares em temas que se destacam no estilo de vida de determinada etnia. No caso dos ciganos, a questão da família e do trabalho, revelam aspectos característicos dessa etnia. O trabalho educativo através desses eixos temáticos 'cativam' o aluno cigano a refletir os conteúdos escolares.

Assim, para cada um desses temas geradores, são desenvolvidos os seguintes conteúdos⁵⁵: "expressão e educação físico-motora"; "expressão e educação musical";

⁵³ Dois exemplos de atitude xenófoba contra os ciganos:

O primeiro, se verifica na nota do Jornal "O Expresso" de 16/10/1999 (p.02, secção Europa):

Milhares de ciganos da República Checa querem pedir asilo político na Alemanha, se for construído na cidade de Usti nad Labem (Norte da Boémia) um muro com 1,80 metros de altura e 65 metros de comprimento, separando os bairros ciganos dos restantes bairros, a pretexto de que eles <<fazem muito barulho, são sujos e roubam>>. Os ciganos temem que outras cidades checas sigam este exemplo, apesar do primeiro-ministro, Milos Zeman, ter declarado que tal representava um novo <<muro da vergonha>>. (grifos no original)

Já o segundo, se verifica na reportagem "Vizinhos a evitar" da Revista FOCUS de 27 de março de 2000, p.35, em que na Vila Nova de Poiares, concelho do distrito de Coimbra, Portugal. Num comunicado da Câmara de Poiares a população local afirma-se, referindo-se aos ciganos:

Sem tomada de posições condenáveis ou repulsões descabidas é indispensável afastar aqueles que sejam reconhecidamente contrários ao cumprimento da ordem estabelecida e aos princípios defendidos pelos Poiaresenses, que sempre foram no sentido de convívio, honestidade e boa vizinhança.

Deve pois ser principal preocupação evitar que quem não se identifique com os valores defendidos por todos nós Poiaresenses, não seja admitido no nosso convívio, particularmente membros de grupos étnicos ou nómadas que nada tem a ver com a nossa vivência.

Temos portanto de tomar várias medidas no sentido de impedir que nos seja imposta a presença de indesejáveis, pelos meios ao nosso alcance, sem receios ou medo de ameaças, pois assim estamos a defender todos nós, os Poiaresenses.

A venda ou aluguer de casa a pessoas que não preencham as condições de garantia de uma boa integração no nosso convívio, será de rejeitar pelos males que trará a todo o nosso espaço.

⁵⁴ O autor deste *Projeto de Pesquisa* indaga se a utilização do termo "temas geradores" não denota uma influência dos trabalhos de alfabetização de adultos de Paulo Freire, fato esse não confirmado pela leitura das referências bibliográficas que compõem o referido volume II do SCOPREM(1995a)

⁵⁵ Anterior a análise de cada um dos temas "Família" e "Trabalho", há um capítulo intitulado "Perspectiva Motivadora" (ibid.:pp.37-68) em que se apresenta várias atividades de "expressão e educação dramática".

"expressão e educação plástica"; "estudo do meio"; "língua portuguesa"; "matemática". Dada a especificidade da pesquisa, vai-se centralizar a análise sobre os exemplos referidos ao Ensino da Matemática⁵⁶.

Registra-se a clara intenção de que a perspectiva intercultural aqui adotada não abra mão do conteúdo programático. Neste sentido, afirma-se (SCOPREM,1995a:p.33):

No processo de ensino-aprendizagem a exigência programática é universalmente aplicada: não há objectivos para ciganos e para não ciganos. A diferenciação, quando se pretende interculturalidade, está

- na especialidade dos conteúdos à partida, na sua ordenação, na sua progressão e no seu ritmo de transferência, mas de modo a cumprir todo o quadro programático;
- na especificidade das estratégias em virtude de as mesmas situações, pontos de partida, se apresentarem diferentemente aos diversificados grupos culturais da população escolar, como pontos de chegada, usando recursos eventualmente diferenciados, embora em direcção às mesmas ações.

Este fato é muito importante porque se verifica no Brasil, dentro do debate da perspectiva cultural no Ensino da Matemática, algumas posições que defendem um descompromisso frente a apropriação dos conteúdos escolares por os considerarem "ocidentalizados", como expressões da "cultura dominante". Trata-se de um enorme equívoco. Mesmo considerando o carácter ideológico implícito no conteúdo escolar, a superação desta constatação não está na eliminação do conteúdo escolar, pois este deveria ser acessível a todos os indivíduos.

Continuando a análise da experiência de ensino com alunos ciganos, a prática pedagógica deve se apoiar, principalmente, em atividades de trabalho de grupo e de projeto. Aconselha-se uma avaliação formativa na medida em que (ibid.:p.34):

Tem uma função de regulação permanente do processo de ensino-aprendizagem.(...)

- permite conhecer a personalidade de cada aluno e o seu ritmo de desenvolvimento;
- determina os domínios e os níveis que os alunos têm de conhecimento e de técnicas para que, a partir destes pré-requisitos, atinjam novos objectivos de ensino-aprendizagem;
- fornece ao professor e ao aluno dados sobre o desenvolvimento do processo nomeadamente quanto aos momentos em que se verificam progressos ou insucessos por parte da turma ou do aluno, bem como as causas desses progressos ou insucessos; quanto aos momentos e às matérias em que a organização do ensino não motivou nem implicou os alunos, bem como as respectivas causas;
- assegura o ajustamento regular das actividades de ensino-aprendizagem, a partir dos dados reguladores que vão sendo colhidos.

Iniciando a análise da Educação Intercultural no âmbito da Matemática para o caso do tema gerador "Família", tem-se (ibid.:pp.128-140):

⁵⁶ Há ainda uma seção intitulada "Material de Apoio" (ibid.:pp.203-219) onde são apresentadas outras atividades para "Expressão e Educação Musical", "Expressão e Educação Pública", "Estudo do Meio" e

O bloco programático de Matemática é: " Conceito de número e sistema de numeração decimal ".

No 1º ciclo do Ensino Básico as crianças devem adquirir competência e conceitos relativos aos números inteiros.

O conceito de número e o sistema de numeração decimal são trabalhados de forma a incentivar o cálculo mental, uma atividade que a criança cigana domina, pois, está constantemente envolvida em atividades de venda.

A metodologia deve se apoiar nos seguintes princípios (ibid.:p.129):

- actividade, incentivando a participação dos alunos.
- construção dos conceitos a partir dos conhecimentos das crianças em presença.
- socialização, provocando a interacção quer a nível do colectivo, quer a nível do pequeno grupo.
- individualização, quando os diferentes ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento de autonomia o exigirem. Como medida propedêutica, deve verificar-se se as crianças dominam os conceitos de lateralidade, posição, altura, tamanho, forma, cor, interior e exterior, grandeza...

Os objetivos para o 1º, 2º, 3º e 4º anos são (ibid.:p.130):

- Resolver problemas a partir de situações vividas.
- Desenvolver o cálculo mental e a estimativa.
- Desenvolver e aplicar estratégias diferentes para resolver problemas.
- Justificar as suas respostas e processos utilizados para obter a solução. Confrontá-los com os dos colegas.
- Representar as situações graficamente e, posteriormente, através de símbolos.

Para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, os temas são "A Construção do Conceito de Número" e, posteriormente, o "Sistema de Numeração Decimal: a dezena".

Para a construção do conceito de número, as atividades sugeridas apontam para a elaboração de correspondências, partição de agrupamentos (decomposição e composição de números), classificação, ordenação e posterior representação simbólica.

Dá-se destaque ao cálculo mental.

Para a apropriação do sistema de numeração decimal, as atividades apontam para uma primeira formação de agrupamentos na conceituação da dezena e, posterior, representação no ábaco.

Para o 2º ano, o tema é "Sistema de Numeração Decimal: a centena", procede-se da mesma forma que para a dezena: utiliza-se de agrupamentos e depois, do ábaco. Acrescenta-se o uso de material multibásico.

Para o 3º ano, o tema é "Sistema de Numeração Decimal: o milhar". Repetem-se os procedimentos via agrupamento, ábaco e utilização de material multibásico.

"Língua Portuguesa". Não há referências para o Ensino da Matemática.

Interessante destacar a utilização de problemas numa linguagem contextualizada à realidade cigana em que as atividades escolares são apresentadas com nomes ciganos. Exemplos (ibid.:p. 137):

- A carrinha do avô da Mendra percorreu 50 km para irem a uma feira. Na semana seguinte percorreu o quádruplo.
Quanto faltará para atingir o milhar de quilômetros ?

- A avó da Tanga nasceu em 1940, o avô um ano antes.
A mãe nasceu quinze anos mais tarde que a avó.
A Tanga nasceu em 1985.
A sobrinha da Tanga nasceu há dois anos.
Que idades têm a Tanga e os seus familiares ?

Cumpramos observar que os exemplos fazem referência a unidade de distância "quilómetro" sem esclarecer se esse conceito aparecia num momento oportuno da aprendizagem.

Para o 4º ano, o tema é "Sistema de Numeração Árabe e outros Sistemas de Numeração: Egípcio, Maia e Romano."

As atividades eram desenvolvidas através da complementação de dados pela apresentação da escrita numérica egípcia, romana e maia.

Destaques para uma "tradução" dos números cardinais do Português para o Caló, língua mais frequente entre os ciganos.

Agora, a análise do Ensino Intercultural, no âmbito da Matemática, para o caso do tema gerador "Trabalho" (cf. ibid.:pp.193-200):

O bloco programático intitula-se "grandezas e medidas". Na verdade, a referência é a de transmissão e apropriação do sistema monetário português e até mesmo, francês e espanhol. Tal enfoque decorre do fato de que as crianças ciganas, desde cedo, acompanham os pais nas atividades do comércio. Elas conhecem o dinheiro, mesmo dinheiro estrangeiro, porque se deslocam com frequência à Espanha e à França (para atividades de comércio e festas de casamento).

Assim, para o 1º ano, o tema é "Sistema Monetário Português: as moedas de 1\$00, 5\$00, 10\$00 e 20\$00".

As atividades são de composição e decomposição de números. Nota-se uma ênfase no cálculo mental e na estimativa.

Para o 2º ano, o tema é o mesmo, isto é, "Sistema Monetário Português". Aqui enfatiza-se um pouco mais a prática da moeda e o conhecimento das notas em uso. Vê-se exercícios de dramatização de situações de compra e venda.

Para o 3º ano, o tema continua sendo "Sistema Monetário Português". Neste momento, enfatiza-se a escrita com o sinal representativo do escudo e a subdivisão do escudo em centavos.

Sugerem-se atividades pedagógicas com dramatizações em "feiras" com "moedas" e "dinheiro" com nomes de ciganos. Os problemas matemáticos surgem daí como o exemplo abaixo (ibid.:p.198):

A mãe do Igo fez muitas compras na feira. Gastou:
4200\$00 num par de calças; 1900\$00 numa camisa; 4750\$00 num par de sapatos.
Pagou com uma nota de 10000\$00. Deram-lhe de troco 1000\$00.
A mãe do Igo ficou a perder ou a ganhar ?

Para o 4º ano, o tema é "Outros Sistemas Monetários". Introduzem o sistema monetário espanhol (a peseta) e o francês (o franco francês).

São realizadas operações de câmbio entre essas moedas. Nota-se que apesar de tais operações serem difíceis para alunos dessa faixa escolar, verifica-se que as crianças ciganas, nesta faixa escolar, conseguem efetuar de forma eficaz transações de câmbio.

Os cálculos de câmbio são também apresentados através de problemas contextualizados como por exemplo (ibid.:p.200):

Para ir a Espanha a uma feira, o avô do Igo comprou 10000 pesetas em Portugal.
Terá pago mais, ou menos, que 12000 escudos ?
Os tios que vieram de França ao casamento da Hânia, contribuíram para a festa com 1000 francos franceses.
Com quanto contribuiram os tios da Hânia em moeda portuguesa ?

Nota-se haver uma grande semelhança com as orientações didáticas presentes nos "Parâmetros Curriculares" do Brasil. O que difere é a contextualização da aprendizagem no modo de vida cigano e, em consequência, de diferentes etnias culturais. Esta contextualização determina um estudo, por parte dos professores e Instituições Escolares, dos costumes, valores, estilo de vida dos grupos étnico-culturais minoritários.

Outro fato digno de nota é o destaque para a recuperação do cálculo mental, o que é um fato também apontado entre Educadores Matemáticos brasileiros. Particularmente, quanto a essa questão do cálculo mental, é interessante utilizá-lo na óptica de evidenciar seus avanços e limites para a obtenção de cálculos matemáticos. Neste sentido, os limites do cálculo mental evidenciará a importância do cálculo escrito como ferramenta que propicia a superação destes limites.

IV.4.2. Trabalho interdisciplinar: Língua Portuguesa e Matemática;

Trata-se de um relato de experiência elaborado pela equipe "Entreculturas" da Escola Preparatória de Nun'Álvares (escola do 2º ciclo, localizada na freguesia do Arrentela no concelho do Seixal), experiência inserida na realização do Projeto de Educação Intercultural, o PREDI, apresentada no volume 6 do SCOPREM (1997a:pp.95-141).

Durante a implementação do Projeto de Educação Intercultural, no biênio 93/95, procurou-se fazer um diagnóstico dos grandes problemas existentes nessa escola. Este diagnóstico apontou para quatro problemas centrais (ibid.:p.100):

- a) baixas expectativas face à escola/tendência para um padrão de desistência;
- b) ligação escola/comunidade: necessidade de activar mecanismos de envolvimento;
- c) situações significativas de agressividade/violência;
- d) baixo nível de participação nos contextos de aprendizagem: fraca coesão e participação na vida da escola.

O plano de intervenção na escola procurou superar as dificuldades a) e c) acima apontadas através da criação do "Clube Entreculturas" e de um "Espaço de Diálogo".

O "Clube Entreculturas" foi um espaço aberto ao conhecimento e valorização de culturas diferentes, com o desenvolvimento de jogos de convívio e pesquisas em grupo.

Os "Espaços de Diálogo" eram sessões de reflexões sobre os problemas na escola com a presença dos pais e alunos.

Em 95/96 o 'Clube Entreculturas' passou a ter atividades de carácter mais lúdico com a construção de jogos e brinquedos.

As práticas pedagógicas de sala de aula desenvolvidas foram de Língua Portuguesa (ibid.:pp.101-103,105-106), História e Geografia de Portugal (ibid.:pp.103-105), e um trabalho interdisciplinar de Língua Portuguesa e Matemática, trabalho a ser aqui analisado.

Este trabalho de carácter interdisciplinar, foi desenvolvido em turmas do 5º ano, e apresentou como questão motivadora a constatação de que os alunos apresentavam dificuldades na leitura e interpretação dos enunciados dos problemas matemáticos em face a competências favoráveis na utilização da linguagem verbal. Surgia assim, a necessidade de superar os problemas oriundos da passagem da linguagem verbal para a linguagem matemática (e vice-versa).

A aprendizagem se deu da seguinte forma:

As atividades eram realizadas por grupos de 4 alunos, sub-divididos em pares. Esta sistemática de grupo era mantida tanto na aula de Português como na aula de Matemática.

Na aula de Português, desenvolvia-se a leitura e interpretações de expressões numéricas de forma a aprimorar a relação entre linguagem verbal e linguagem matemática.

Cada par de alunos recebia um conjunto de expressões numéricas e "transcrevia" para a linguagem verbal elaborando um enunciado próprio.

Na aula de Matemática os pares de grupo trocavam os exercícios de "transcrição" de forma a expressarem os exercícios na linguagem matemática.

Na aula de Português, os enunciados das expressões matemáticas "transcritas" para a linguagem verbal eram enriquecidos de forma a que os alunos elaborassem uma contextualização destas expressões numéricas. Como resultado, tinham-se textos na linguagem verbal mais complexos que ficavam como tarefa, para outros grupos, transcreverem para a linguagem matemática.

Assim, na outra aula de Matemática, os grupos recebiam os problemas contextualizados na linguagem verbal para nova transcrição para a linguagem matemática.

As expressões numéricas eram (ibid.:p.139):

EXEMPLO nº 1
A: $150 - (30 + 17)$
B: $150 - 30 + 17$

EXEMPLO nº 2
A: $820 + 45 + 30$
B: $820 - (45 + 30)$

Os enunciados (as expressões numéricas na linguagem verbal) eram (ibid.:p.140):

EXEMPLO nº1
<u>TEXTO SIMPLES</u>
O dono do stand "Tequemitaque" tinha 150 carros. Vendeu 30 e encomendou 17. Com quantos carros ficou o stand ?
<u>TEXTO ENRIQUECIDO</u>
O dono do stand "Tequemitaque", na época do Natal, tinha cento e cinquenta carros novinhos em folha: carros, carrinhas e jipes. De manhã, vendeu trinta carros desportivos e encomendou dezessete porque não queria ficar com o stand vazio. Com quantos veículos ficou o stand ?

EXEMPLO n°2
<u>TEXTO SIMPLES</u>
Fiz anos e ofereceram-me 820 rebuçados ⁵⁷ . Na festa os rapazes comeram 45 e as raparigas 30. Com quantos rebuçados fiquei ?
<u>TEXTO ENRIQUECIDO</u>
Eu tenho uma caixa de doces: gomas, pastilhas, bombons, chocolates e amêndoas. Fiz anos e ofereceram-me oitocentos e vinte rebuçados. Fiquei muito contente. Como tinha muitos, decidi organizar uma festa e chamei todos os meus amigos. Eles eram muito gulosos e comeram 45 rebuçados vermelhos e trinta amarelos. Com quantos rebuçados fiquei ?

As atividades descritas compreendem uma metodologia de trabalho cooperativo através da dinâmica de grupos. O sucesso foi grande e devido a isso ainda elaboraram mais uma prática de caráter interdisciplinar entre Português e Matemática.

Neste segundo momento de interação entre essas disciplinas, a atividade se centrou na estória do "Capuchinho Vermelho"⁵⁸.

Na primeira aula de Português, incentivou-se os alunos a interpretarem a estória a partir de uma leitura prévia de alguns trechos em sala de aula. Posteriormente, os alunos deveriam trazer a narrativa desta estória segundo a versão contada por algum familiar em suas casas.

Na segunda aula de Português, comparava-se o texto e as versões narrativas de forma que toda a classe elaborasse seis cenas principais constitutivas da estória.

Na aula de Matemática, foi apresentado um conjunto de figuras geométricas que representavam simbolicamente a "cesta do chapeuzinho", o "chapeuzinho", a "mãe", o "lobo", a "avó", a "casa da avó" e o "lenhador". Em posse dessas figuras, cada par de alunos representa cada uma das seis cenas principais de forma ao outro par conferir e medir o perímetro da cena representada. Assim, alternadamente, cada par representa três cenas e calcula o perímetro das outras três cenas.

Na terceira aula de Português, os alunos passam a recontar cada uma das seis cenas, alternando entre grupos a produção do texto. No final, toda a classe escolheu as seis melhores cenas descritas e narradas elaborando a versão da classe em relação à estória do "Capuchinho Vermelho".

⁵⁷ No Brasil, rebuçados são balas, drops.

⁵⁸ No Brasil, trata-se da história do "Chapeuzinho Vermelho".

IV.4.3. Aprendizagem cooperativa na disciplina de Matemática;

Trata-se de uma prática de sala de aula apresentada no volume 6 do SCOPREM(1997a:pp.143-164).

Foi realizada numa escola de periferia de Lisboa (Escola Preparatória Pintor Almada Negreiros), tendo iniciado no início do ano letivo de 94/95 com uma turma de 5º ano e terminou em julho de 1996 com a conclusão do 6º ano. Esta turma era composta de 14 alunos, sendo 7 alunas.

A professora envolvida era professora de Matemática e de Introdução à Informática.

O trabalho desenvolvido baseava-se na metodologia da aprendizagem cooperativa entre estas duas disciplinas. A necessidade de implementar tal metodologia decorria da constatação, nesta escola, de que os alunos envolvidos não sabiam "ouvir o outro", "respeitar a opinião do outro" e "colaborar nos trabalhos de grupo" (ibid.:p.149).

Os objetivos cognitivos a atingir na disciplina de Matemática eram (ibid.:p.150):

- resolver expressões numéricas envolvendo todas as operações;
- resolver e formular problemas que envolvam recolha e análise de dados;
- construir, ler e interpretar tabelas e gráficos.

Já os objetivos a atingir de "Iniciação à Informática" eram (ibid.:p.150):

- construir um projecto que envolva recolha e análise de dados;
- construir tabelas no Word 6;
- construir gráficos no Word 6.

Os grupos eram para ser formados segundo modelo proposto por Maria José Aguado⁵⁹: grupo formado por um aluno com bom aproveitamento, um ou dois alunos médios, e um aluno fraco. Na verdade, adaptou-se o modelo proposto à realidade da escola de forma que os grupos foram assim constituídos (7 alunos e 7 alunas):

G1: 1 bom (1 aluno ou 1 aluna de ascendência PALOP⁶⁰), 1 fraco (1 aluno ou 1 aluna de ascendência PALOP), 1 médio (necessariamente 1 aluno de ascendência PALOP);

G2: 1 bom (1 aluno ou aluna de ascendência PALOP), 2 médios (necessariamente alunas, sendo uma aluna de ascendência PALOP e uma outra aluna de não ascendência PALOP), 1 fraco (1aluno ou 1 aluna de ascendência PALOP);

⁵⁹ Sobre o conceito de "Aprendizagem Cooperativa" desta autora, ver SCOPREM(1995b:pp79-94).

⁶⁰ P.A.L.O.P.: Povos Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

G3 2 fracos (necessariamente 1 aluna de ascendência PALOP e 1 aluno ou 1 aluna de ascendência PALOP), 1 médio (uma aluna);

G4: 2 fracos (duas alunas, uma sendo necessariamente de ascendência PALOP e, a outra aluna, de não ascendência PALOP) e 1 médio (necessariamente uma aluna de ascendência PALOP).

Os objetivos da avaliação foram (ibid.:p.152):

- distribuir o êxito de modo a proporcionar a todos a motivação suficiente para canalizar a energia necessária para a aprendizagem;
- permitir que todos os alunos conseguissem êxito com uma certa regularidade;
- dar uma recompensa pelo rendimento obtido como consequência do trabalho em grupo.

A avaliação era feita a cada duas ou três sessões de aprendizagem cooperativa, efetuava-se uma sessão de avaliação através de torneios grupais e torneios individuais de forma alternativa.

Segundo a autora (ibid.:p.152):

Os torneios grupais...permitem comparar o aluno com colegas do mesmo nível de rendimentos escolar. São provas realizadas simultaneamente por todos os grupos. Os três alunos vencedores, ou seja, os que conseguem a melhor pontuação em cada um dos níveis "bom", "médio", "fraco", ganham três pontos para a equipa que os treinou. Nos torneios individuais cada aluno realiza uma prova individual. Ganha os pontos para a equipa que o treinou: dois pontos se tiver um resultado igual ao que obteve no torneio de grupo, três pontos se tiver um resultado melhor. Na sala de aula os alunos construíram um cartaz com a identificação da escola, da turma e da disciplina. Numa tabela de dupla entrada foram registrados os pontos alcançados pelos diferentes grupos nos vários torneios e o sinal mais junto dos pontos identifica os alunos que os obtiveram.

Os materiais utilizados referiam-se a um jogo das "Expressões Numéricas" e "Dados Estatísticos".

No jogo das "Expressões Numéricas", o material utilizado era composto de (ibid.:p.153):

- um tabuleiro com 3 expressões numéricas cujas resoluções apresentavam incompletas;
- 6 cartões azuis e 6 cartões verdes com descrição das 3 expressões numéricas a ser distribuídos às equipas.
- 6 cartões amarelos com as regras de resolução de expressões numéricas.

As regras do jogo são assim descritas (ibid.:p.153):

- Coloca-se o tabuleiro no centro da mesa.
- Os cartões amarelos estão na mesa virados para cima.
- Cada equipa recebe os seus cartões, uma os azuis outra os verdes, que serão colocados na mesa virados para baixo.

- É escolhida à sorte a primeira equipa que começa a jogar.
- Cada equipa vira alternadamente um dos cartões e tenta colocá-lo no tabuleiro.
- Quando uma equipa coloca correctamente um dos seus cartões ou desiste de o colocar, cede a vez à outra equipa.
- À medida que cada equipa vai colocando um dos seus cartões vai justificando a jogada, escolhendo o cartão amarelo com a regra de resolução de expressões numéricas que aplicou. A outra equipa pode pedir explicações, mudando um cartão que julgue estar mal colocado. Podem recorrer ao caderno, ao livro e a fichas para esclarecer o problema. Note-se que como os cartões azuis e verdes são iguais, cada equipa ao completar as expressões, colocando os seus cartões, torna mais clara a expressão que a outra equipa vai completar.
- O jogo termina quando o tabuleiro estiver totalmente preenchido.

No jogo envolvendo "Dados Estatísticos", a atividade envolvida tinha como objetivos possibilitar a resolução de problemas de recolha e análise de dados.

Os materiais envolvidos compunham-se de um computador com o programa Word 6 e fichas de registos de frequência dos alunos da sala de convívio.

O problema gerador da atividade era: "Qual o número de alunos que frequentaram a sala de convívio até o mês de Maio ?" (ibid.:p.156)

Cada grupo ficava encarregado a analisar e descrever os dados relativos aos alunos que participaram de uma determinada atividade da sala de convívio, isto é, as atividades "pólo das expressões", "pólo do estudo", "pólo dos jogos", "pólo do vídeo".

No computador a tarefa era de construir a tabela de frequência e o gráfico de barras referente à tabela construída.

Uma análise geral dos resultados desta metodologia de trabalho evidencia uma melhora nas relações professor-aluno e principalmente aluno-aluno. O controle das atividades descentralizou no professor e passou a ser distribuído por toda a turma, melhorando significativamente o êxito escolar.

Trata-se de uma metodologia de trabalho a ser seguida. Evidencia-se que na perspectiva intercultural no Ensino da Matemática, esta metodologia é fundamental, pois, evoca parcerias, relações pessoais e convívio.

IV.4.4. Sugestões de trabalho para uma abordagem intercultural do programa de Matemática.

Tratam-se de sugestões apresentadas no volume 10 do SCOPREM(1998c). Este trabalho foi coordenado pelo Prof. Doutor Carlos Manuel Cardoso⁶¹, a convite do Secretariado Entreculturas.

O presente trabalho visou apresentar alguns elementos para um trabalho intercultural a partir do entendimento de que existe no currículo formal escolar, "uma margem de manobra" para que os professores possam adequar "o currículo formal à diversidade dos alunos que trabalham" (ibid.:p.12)

Tal idéia denota que o trabalho intercultural se faz possível dentro dos limites da grade curricular. Não se trata, portanto, de excluir ou acrescentar determinado tópico mas imprimir a feição intercultural na grade curricular já estabelecida.

As sugestões apresentadas, seguem a sequência do Programa do 1ºCiclo do Ensino Básico, para todas as disciplinas com exceção da Língua Portuguesa e "Área Escola". A Língua Portuguesa é apresentada integrada às disciplinas de expressões (Musical, Dramática e Plástica). Já na 'Área Escola' (relaciona-se com temáticas integralizadoras entre escola e comunidade) são apresentadas abordagens transdisciplinares (cf. ibid.:p.13).

Cumprir apresentar aqui, as sugestões relativas a disciplina de Matemática elaboradas por Lina Vicente, Ana Vieira Lopes e Maria João Lagarto (ibid.:pp.129 - 140).

Além da análise desta disciplina, verifica-se também na denominada "Área Escola", referências a trabalhos com a Matemática. Como tal, será também objeto de análise.

Segundo estes autores, a perspectiva intercultural ao Ensino de Matemática se imprime através da "visão histórica da matemática". E mais que isso, através da "compreensão da natureza da matemática e à sua importância na vida da humanidade." (ibid.:p.129).

Percebe-se aqui que a dimensão intercultural aponta para além da interpretação histórica das questões de Matemática, pois acrescenta ainda a reflexão sobre a produção do conhecimento matemático em diferentes contextos socio-culturais. Ao apontar

⁶¹ Ver também Capítulo III, item III.3.) sobre aspectos teóricos da concepção de Educação Multicultural apresentados por este autor.

também para este tipo de reflexão desvela-se a necessidade de se procurar conhecer o saber matemático a-escolar em diversas atividades como a arte, o artesanato, os jogos, tradições como a oralidade portuguesa nos provérbios ou nas rimas (cf. *ibid.*:p.130).

As sugestões de trabalho mantêm-se nos temas explícitos no programa de Matemática do 1º ciclo: números e operações; forma e espaço; grandezas e medidas (nota-se a semelhança com os "Parâmetros Curriculares" no Brasil)

Em função destes temas e da concepção intercultural em que se valorizaram os costumes culturais pela conhecimento do contexto sócio-cultural dos alunos, os temas do Programa foram desenvolvidos em função de tópicos específicos a essa concepção intercultural (*ibid.*:p.131).

Assim, para o tema "Números e Operações", os tópicos foram: a mão, cálculo mental, sistemas de numeração oral, ábaco, sistemas de numeração, rimas e adivinhas, quadrados mágicos.

Para o tema "Forma e Espaço" os tópicos foram: puzzles, origami, padrões decorativos, casas tradicionais e maquetes.

Finalmente, para o tema "Grandezas e Medidas", os tópicos foram: medidas de comprimento/medidas corporais, medidas tradicionais de peso e massa, receitas tradicionais, dias festivos e calendário.

Passa-se a uma descrição de cada um dos tópicos.

a) "números e operações"

A mão: apresenta-se referências históricas ao cálculo mental em vários países em épocas remotas. Menção especial a Índia, Indonésia, China e Maias.

Apontam o jogo "par-ou-ímpar", jogo muito comum entre as crianças portuguesas, francesas, marroquinas e chinesas, como um bom exemplo de instrumento lúdico para o desenvolvimento do cálculo mental e da própria identificação dos números pares e ímpares.

O cálculo mental: variados procedimentos de cálculo mental foram implementados na Europa durante séculos até a introdução dos números indo-arábicos. Destaque é dado para o método da duplicação para realizar as multiplicações⁶².

⁶² Por exemplo 15×15 era calculado da seguinte forma: $15 \times 10 = 150$; $15 \times 2 = 30$; $15 \times 2 = 30$ e $15 \times 1 = 15$. Depois somam-se os resultados, assim: $150 + 30 + 30 + 15$ obtendo o resultado final 225 (*ibidem*,p.132)

Sugere-se também neste tópico a utilização de jogos como o Ouri⁶³, jogo muito comum na África sub-sahariana e muito presente em Portugal na comunidade cabo-verdiana (ibid.:p.132).

Sistema de Numeração Oral: sugere-se o desenvolvimento de atividades em sala de aula de comparação entre os sistemas de contagem de diferentes línguas ou dialetos.

Ábacos: verdadeiras "máquinas de calcular", diversos povos utilizaram-se de ábacos (alguns ainda hoje utilizam). Os ábacos muito bem servem para a apropriação da relação entre as unidades, dezenas, centenas e milhar e para a compreensão da lógica do "vai um" nas adições e subtrações.

Sistemas de numeração: através da apresentação de sistemas de numeração desenvolvidos em diferentes povos, como os egípcios, romanos e chineses, pode-se mostrar aos alunos que o sistema hindu-arábico nem sempre existiu.

Rimas e adivinhas: são provenientes da tradição oral portuguesa. Sugere-se sua utilização como forma de interpretação matemática. Alia-se, dessa forma, a Língua Materna e a Matemática. Sugere-se a procura desse tipo de expressão em outros povos. A nível de ilustração reproduz-se abaixo três das sete rimas e adivinhas apresentadas no texto (cf. ibid.:p.135).

Uma meia meia feita,
outra meia por fazer,
diga lá minha menina,
quantas meias vêm a ser ?

Quem tem cem e deve cem nada tem.

Sete e sete são catorze,
com mais sete são vinte e um,
tenho sete namorados
e não gosto de nenhum.

Quadrados Mágicos: também presente em vários povos, trata-se hoje de um jogo numérico que no passado, era relacionado à magia, ao sobrenatural, chegando a ser talismã contra a Peste Negra na Europa Medieval e faz parte da religião muçulmana. Podem ser explorados didaticamente para a apropriação das propriedades dos números inteiros e operações numéricas. O texto apresenta um exemplo de quadrado mágico, o "Lo-Shu", quadrado mágico chinês (ibid.:p.135):

⁶³ Maiores esclarecimentos ver SILVA(1994).

4	9	2
3	5	7
8	1	6

É "mágico" porque a soma dos números de qualquer linha, coluna ou diagonal, se mantém constante (aqui a soma resulta 15). Por exemplo:

1ª linha: $4 + 9 + 2 = 15$; 2ª linha: $3 + 5 + 7 = 15$; 3ª linha: $8 + 1 + 6 = 15$.

1ª coluna: $4 + 3 + 8 = 15$; 2ª coluna: $9 + 5 + 1 = 15$; 3ª coluna: $2 + 7 + 6 = 15$

1ª diagonal: $4 + 5 + 6 = 15$; 2ª diagonal: $2 + 5 + 8 = 15$.

b) Forma e espaço:

Puzzles: na verdade, no texto se percebe que se trata do "Tangran", jogo milenar com ótimos recursos para a apropriação das formas geométricas.

Origami: arte muito antiga, proveniente do Japão. Os origami são figuras construídas por dobragens de papel.

Padrões decorativos: presentes em vários povos, permite uma interdisciplinaridade entre Matemática e Educação Artística.

Casas tradicionais e maquetes: através do estudo das habitações e sua relação com a região, clima e outros fatores, pode-se elaborar maquetes explorando "o sentido espacial dos alunos" além de também promover a interdisciplinaridade com a Educação Artística (expressão plástica) e o Estudo do Meio.

c) Grandezas e Medidas:

Medidas corporais: através da medição dos pés, palmo, polegada, côvado, jarda ou braço dos alunos e até dos familiares, e como estes procedimentos vieram a ser utilizados entre vários povos, pode-se introduzir o conceito de unidade padrão

Medidas tradicionais: trata-se de promover a pesquisa sobre unidades de medidas de capacidade e de massa utilizadas em regiões e países promovendo a necessidade de elaboração de sistema de equivalência entre elas.

Receitas tradicionais: através de receitas pode-se fazer os alunos a trabalharem com unidades de medidas diversas como "colheres de sopa ou de chá, chávenas, quilogramas, litros, etc" além de propiciar a investigação de "hábitos alimentares de diferentes povos" (ibid.:p.139)

Dias festivos e calendário: a heterogeneidade étnico-cultural na própria sala de aula pode ser sentida através da análise do calendário. De acordo com os diferentes contextos culturais, pode-se apontar os diferentes dias de festas.

Conforme enunciado, além da análise desta disciplina, verifica-se também na denominada "Área Escola", referências a trabalhos com a Matemática.

Torna-se necessário primeiro esclarecer o que se denota a "Área Escola":

A Área Escola, instituída pelo Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, tem estatuto de área curricular não disciplinar, a implementar nos Ensino Básico e Secundário, tendo-lhe sido atribuídas 95 a 110 horas para a sua realização, devendo cada disciplina (de acordo com o teor do projecto) disponibilizar algumas horas do seu horário regular. As suas finalidades são a "concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares", a "articulação entre a escola e o meio" e a "formação pessoal e social dos alunos".

Mais recentemente e tendo em conta os resultados da Revisão Participada dos Currículos, tornaram-se mais evidentes algumas condicionantes sentidas pelas escolas no desenvolvimento e concretização da Área Escola, tendo originado a criação, a título experimental (no âmbito da gestão flexível do currículo), de uma área denominada com "Área de Projecto", a qual poderá eventualmente substituir a Área Escola" (ibid.:p.153)

O projeto "Área Escola" descrito, refere-se ao projeto intitulado "Queres brincar comigo?: melhoria e animação do espaço de recreio" implementado na Escola do 1º Ciclo de Rio Verde, sul de Portugal (ibid.:p.161).

As finalidades do referido projeto eram (ibid.:p.162):

- conhecer melhor os jogos e brincadeiras que as crianças dominam e gostam.
- conhecer e incentivar a recolha das tradições de cada uma das culturas presentes na escola, em termos de jogos e brincadeiras
- promover a sistematização de toda a informação trazida pelas crianças e a sua divulgação
- incentivar a criação e utilização de um repertório mais diversificado e abrangente de jogos e brincadeiras, constituído também por jogos/brincadeiras que pertencem à memória de gerações anteriores (por exemplo, as lengalengas do património oral, as adivinhas...)
- utilizar o jogo lúdico para aprofundar e melhorar as relações interpessoais no recreio e na sala de aula
- melhorar as condições do espaço físico e de organização do recreio.

As referências à Matemática estão contidas num plano proposto para umas das turmas do 1º ano de escolaridade (ibid.:pp.164-174).

Este plano se apresenta em três fases: a fase de pesquisa, a fase de tratamento de informação e a fase de intervenção. A menção à Matemática está apresentada na 1ª e 3ª fases. Não são explicitadas as actividades.

Na 1ª fase, a Matemática se faz presente através (ibid.:p.165)

- da reflexão dos conceitos de "gostar mais" e de "gostar menos" de forma a desenvolver relações entre a linguagem simbólica matemática e a linguagem comum.

- da exploração da relação forma e espaço através da reflexão do itinerário dos alunos até o recreio.

Na 3ª fase, a Fase de Intervenção, a Matemática aparece em função das atividades de elaboração de jogos e livros expressas no Projeto. Trata-se de desenvolver a discussão sobre os sólidos geométricos.

Em síntese, trata-se de pouca referência à Matemática.

Para finalizar, retomando as atividades propostas para a disciplina Matemática em cada um dos tópicos assinalados, cumpre observar que as sugestões propostas, traduzem uma perspectiva de interculturalidade em que o Ensino da Matemática passa a ter uma feição mais dinâmica através do recursos da história desta ciência, jogos, atividades diversas. Nas *Considerações Finais*, considerou ser pertinente tecer algumas considerações sobre esta perspectiva de interculturalidade para o Ensino da Matemática.

Considerações Finais

O presente *Relatório de Pesquisa* buscou analisar as pesquisas de cunho intercultural realizadas em Portugal, com especial interesse, na Educação Matemática. No interior desta análise, procurou-se evidenciar alguns aspectos intrínsecos da relação entre "Globalização, Educação e Multiculturalismo", presentes na realidade portuguesa. Dada a complexidade das questões implícitas à temática "Educação (Matemática), Globalização e Multiculturalismo", este *Relatório de Pesquisa* não procurou exaurir estas questões. Por se tratar de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada, este *Relatório* só poderia evidenciar determinados aspectos da temática, aspectos exequíveis considerando o prazo limitado de um ano da pesquisa desta natureza.

Neste sentido, buscou-se centrar a análise sobre o que Portugal, no âmbito de suas instituições acadêmicas e governamentais, tem desenvolvido sobre esta temática. Mas esta análise não poderia se dar apenas no plano de uma mera descrição do que se realizou ou tem feito. Era imprescindível desvelar os aspectos não implícitos que determinaram o surgimento da perspectiva intercultural em Portugal.

Assim, no primeiro Capítulo, demonstrou-se como o surgimento da perspectiva intercultural na Educação decorreu das mudanças imprimidas à sociedade geradas pelo processo de globalização. Este processo determinou uma redefinição de territórios com conseqüente ressurgimento dos movimentos migratórios e, também, de conflitos de ordem étnico-cultural. No sistema educativo, o debate multicultural se fez surgir por conta dos problemas da educação dos filhos de imigrantes.

Em Portugal, o debate sobre a perspectiva intercultural relaciona-se com as mudanças ocorridas após 25 de Abril de 1974. Com a descolonização das ex-colônias portuguesas ocorrida a partir deste movimento político, viu-se surgir um enorme fluxo de imigrantes destas ex-colônias e portugueses de regresso a Portugal. Além disso, em conseqüência de outros fatores que não a descolonização das ex-colônias, viu-se acrescentar a esse fluxo, imigrantes de outros países europeus, imigrantes do Leste Europeu, EUA, Canadá e Brasil. Este contexto multicultural imprimiu, a necessidade do governo português criar uma instância própria, o SCOPREM, para a gerência e melhoria do sistema educativo português em face a multiculturalidade.

No segundo Capítulo, iniciou-se uma análise da legislação portuguesa frente a necessidade de ações multiculturais, bem como descreveu-se num plano mais genérico, as práticas educativas interculturais realizadas em Portugal, não se restringindo àquelas

desenvolvidas no âmbito do SCOPREM. Além disso, teceu-se algumas considerações sobre a composição multicultural da sociedade portuguesa frente as diferentes etnias aí presentes. Retratar-se o comportamento das minorias étnicas no sistema escolar português, com especial interesse pelas minorias étnicas cabo-verdiana, cigana e brasileira.

No terceiro Capítulo, o objetivo foi apontar os aspectos teóricos delineadores da concepção de Educação Intercultural a partir da análise dos principais trabalhos de autores que tem influenciado os educadores portugueses na reflexão desta temática.

No quarto e último Capítulo, apresentou-se uma série de experiências de Educação Intercultural desenvolvidas no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Dentre estes trabalhos, procurou-se destacar os relativos a experiências de Ensino da Matemática.

No decorrer da sistematização deste Relatório, é necessário comentar algumas questões instigadoras para a continuidade da pesquisa a se realizar no Brasil. Cumpre observar as questões mais urgentes. Inicialmente, considerando as implicações da perspectiva intercultural para o Ensino da Matemática⁶⁴, tem-se:

Conforme se verificou no item IV.4, as experiências interculturais de Matemática apontadas, abordam uma prática de sala de aula cuja atividade com os alunos é de grupo e de projeto, em que os conteúdos matemáticos são contextualizados em função do modo de vida da etnia da clientela trabalhada. Quando esta contextualização não é associada diretamente com a etnia dos alunos envolvidos, percebe-se (como na proposta do SCOPREM,1998c) que a perspectiva intercultural se dá através da dimensão histórica desta ciência (ressaltando a contribuição dos diferentes povos) e pelo resgate das manifestações do conhecimento matemático nas diversas atividades do homem (nas artes, no cotidiano, etc).

Tais possibilidades imprimem uma série de exigências para o trabalho docente. Dentre tais exigências, cumpre aqui comentar as seguintes:

- um estudo da história da Matemática;
- uma procura por destacar a presença da Matemática nas diversas atividades humanas (jogos, passatempos, culturas populares, etc)

⁶⁴ Neste sentido, além da descrição das experiências de Educação Intercultural em Matemática descritas nas publicações do SCOPREM acrescenta-se também a leitura de artigos da Universidade Autonoma de Barcelona, artigos na linha de pesquisa Etnomatemática (GORGORIO,1998 ; GORGORIO,PLANAS e VILELLA,1999a e 1999b) .

- o desenvolvimento de atividades de sala de aula baseado em trabalhos de grupo e de projeto (aprendizagem cooperativa).

Sobre a história da Matemática, a perspectiva intercultural no Ensino da Matemática trouxe como um dos principais contributos à melhoria do ensino desta ciência, a necessária re-valorização da história desta ciência e a conseqüente reflexão sobre o emprego da história no seu ensino⁶⁵.

Desta forma, a disciplina "História da Matemática" presente nos cursos de Licenciatura em Matemática, até então relegada a segundo plano em muitos desses cursos⁶⁶, muitas vezes considerada como uma mera curiosidade, com a perspectiva intercultural, é recuperada quanto a sua importância, se firmando como elemento ineliminável na formação dos futuros professores. A recuperação desta disciplina significa que não é mais possível entendê-la segundo uma concepção cronológica em que a gênese dos tópicos matemáticos apresenta-se descontextualizada dos fatores sócio-culturais.

A contextualização da Matemática ao modo de produção das sociedades imprime uma re-interpretação da Matemática inserida no contexto do modo de vida dos povos. A perspectiva intercultural exige uma tomada de reflexão sobre os contextos sócio-culturais que determinaram a gênese do conhecimento matemático.

Este fato, entre outras coisas, remete a uma discussão ainda não esgotada, quanto ao processo histórico da produção e elaboração desta ciência à luz da chamada investigação sobre a "ocidentalização das ciências" diante do eurocentrismo (etnocentrismo europeu) até então reinante na interpretação da história das ciências.

Neste sentido, apenas para melhor situar a questão, é interessante colocar a posição de SARDAR(2000,p.164), referente as três táticas utilizadas pela Europa para propagar o eurocentrismo na Matemática:

1. Apropriou-se das contribuições das culturas não ocidentais, ao mesmo tempo que as tornava invisíveis. Antes do "milagre grego" havia um vazio total e entre isso e o "Renascimento da Europa" do século XVI foi o grande vazio. Esta é a abordagem europeia clássica.

⁶⁵ Deve-se inserir aí a "Resolução de Problemas" ao longo da história desta ciência. Embora sejam poucos os trabalhos neste sentido, os problemas matemáticos foram objetos de preocupação de diferentes povos em diferentes épocas históricas (encontram-se muitos problemas que se "se repetiram" ao longo dos séculos em que os enunciados são praticamente iguais).

⁶⁶ É inadmissível verificar em muitos cursos de Licenciatura em Matemática, que a disciplina "História da Matemática" ainda seja considerada uma "Disciplina Optativa". Ainda mais uma "Optativa", que na prática, nunca é dada aos alunos.

2. A Europa definiu de certa maneira a matemática e declarou que grande parte da contribuição das outras civilizações não era "verdadeira matemática". As tradições matemáticas não europeias eram descritas como inteiramente empíricas e ditadas por objectivos puramente utilitários - portanto não era matemática real, especulativa.

3. Legitimou o relato "tradicional" do desenvolvimento da matemática como um produto puramente europeu e institucionalizou-a na educação matemática.

No Brasil, por conta da denominada Etnomatemática, esta discussão tem sido muito evidenciada nos congressos e encontros de Educação Matemática. Muitos trabalhos Etnomatemáticos denunciam o fato de que a Matemática escolar é uma Matemática "ocidental" em que não se considera outras manifestações culturais deste conhecimento. Daí muitos trabalhos de campo, mediante a direta inserção do pesquisador etnomatemático no meio de vida de grupos étnico-culturais.

A posição do autor deste *Relatório de Pesquisa*⁶⁷, é que se por um lado, é fato que a Matemática apresenta feições ocidentalizadas com desconsiderações das origens históricas da Matemática em povos colonizados, por outro lado, constata-se que este fato precisa evidenciar a própria compreensão da gênese do conhecimento ocidental e os mecanismos que permitiram que determinada "matemática" atingisse o plano de expressão universal em detrimento de "outras" para além do carácter meramente ideológico. Outros fatores, que não somente o ideológico, foram determinantes para que determinado conceito matemático viesse a se perpetuar como patrimônio da humanidade.

Um olhar sobre a gênese do conhecimento matemático ocidental, evidencia que se trata de um processo em que se verifica a contribuição de determinados povos. Mas esta contribuição é entendida segundo os parâmetros da lógica da gênese do conhecimento ocidental.

Uma análise do conhecimento matemático na versão escolar evidencia que na geometria, fala-se dos gregos; nos campos numéricos, fala-se dos árabes e hindus, romanos, gregos, etc. A matemática escolar é, em sua essência, multicultural, mas uma multiculturalidade que além de não evidenciar a contribuição de outros povos como o africano, as civilizações do antigo continente americano, etc, mais que isso, é uma interpretação de multiculturalidade que não promove a interculturalidade.

Trata-se de uma reflexão muito rica e que necessita ser melhor delimitada. O pesquisador está propenso a delimitar a investigação para a reflexão dos fatores

⁶⁷ Trata-se de algumas reflexões do autor desta pesquisa apresentadas na forma de Comunicação Científica no X Seminário de Investigação em Educação Matemática, em Portimão, Portugal, em novembro passado (GIARDINETTO,1999b)

envolvidos na aceitação da contribuição da Matemática árabe na Europa. Este fato além, de aprofundar os fatores ideológicos (reação negativa da Igreja Católica), evidenciaria outros fatores que levaram à aceitação, mesmo com reações, desta "matemática" (a agilidade das operações aritméticas frente aos ábacos, por exemplo, é um fator determinante). Nesse caso, evidencia-se que a questão ideológica foi até secundária pois, o sistema numérico hindu-arábico foi aceito como patrimônio da humanidade (embora o fato de ser secundário não despreza os séculos de resistência na utilização dos ábacos e o atraso para o desenvolvimento da Matemática na Europa, dada a insistência por não considerar a eficácia dos algoritmos árabes)

Quanto a caracterização da Matemática nas diversas atividades humanas (jogos, passatempos, culturas populares, etc) trata-se de uma dimensão de caráter mais lúdico ao Ensino da Matemática que exige um trabalho de investigação por parte dos professores.

Verifica-se entre os professores um pouco uso de bibliografias neste sentido. Embora existam muitos livros específicos sobre isso, estes livros são em sua maioria, importados⁶⁸, o que dificulta sua leitura, dado seu preço e o baixo poder aquisitivo dos professores. Além disso, frequentemente, estas bibliografias não se apresentam organizadas para o uso imediato em sala de aula o que não motiva os professores para sua utilização.

Neste sentido, cumpre por parte dos cursos de formação e de reciclagem de professores, a organização de cursos que possibilite uma adequação destes livros para atividades de sala de aula. É preciso uma adequação desta bibliografia aos conteúdos escolares de forma a não apresentarem dissociados da tarefa de contribuir para apropriação dos conteúdos escolares. Sem esta associação, esta bibliografia aparece como curiosidades sem aplicações mais diretas para a sala de aula.

Finalmente, quanto às atividades de grupo e de projeto nas salas de aula de Matemática, tratam-se de recursos poucos utilizados no Ensino da Matemática. No entanto, conforme evidencia as experiências de Educação Matemática Intercultural descritas, estas atividades em muito contribuem para a apropriação dos conteúdos matemáticos. Suscitam uma interação entre alunos que em muito facilitam a aprendizagem.

⁶⁸ A Editora GRADIVA, de Lisboa publica uma coleção específica a essa temática denominada "O Prazer da Matemática". Até o presente ano, foram publicados 26 livros com curiosidades, atividades lúdicas, histórias, etc, sobre a Matemática. Interessante consultar o site www.gradiva.pt.

Além disso, o que é muito importante, as atividades de grupo e de projeto propiciam o debate sobre as formas distintas de raciocínio utilizados pelos alunos, fato este muito enriquecedor para o Ensino da Matemática.

Sobre a atividade de projeto cumpre ainda observar que se trata de uma perspectiva interdisciplinar. As experiências descritas do SCOPREM sobre o projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas Português e Matemática (SCOPREM, 1997a), bem como a de aprendizagem cooperativa entre Matemática e Informática (SCOPREM, 1997a), são bons exemplos disso.

É preciso maiores esforços para a elaboração de atividades de projetos. E cumpre aqui apontar a Modelagem Matemática como um recurso interessante.

As reflexões aqui apontadas evidentemente não esgotam o assunto. O que se percebe é que a perspectiva intercultural traz de positivo a necessidade de se imprimir profundas transformações no modo de conceber e realizar o Ensino da Matemática, o que exigirá a formação de um professor que não pode mais se limitar apenas ao domínio restrito do conteúdo matemático. Este profissional deverá ter um entendimento da Matemática em sua dimensão social e histórica. O conteúdo matemático continua sendo um elemento necessário, porém, a interculturalidade vem apontar que não basta dominar o conteúdo matemático, é preciso entendê-lo inserido nesta perspectiva das culturas.

Para além de reflexões pertinentes à Matemática, cumpre também ponderar sobre alguns aspectos suscitados quando da elaboração dos Capítulos I, II e III do presente *Relatório de Pesquisa*.

Em primeiro lugar, é imprescindível indagar em que medida uma escola que promove a tolerância modifica ou é "engolida", por uma sociedade globalizada que gera a níveis cada vez mais profundos a intolerância. Trata-se de uma questão importante e que merece maiores reflexões. É preciso considerar os limites e consequências do condicionamento da escola frente a realidade social. Os movimentos sociais implicam reflexos na instituição escolar. É em decorrência dos problemas sociais de ordem racial e étnica, que o debate intercultural se tornou objeto de preocupação na esfera escolar. Se, por um lado, esta ingerência dos problemas sociais à escola propicia, por parte da escola, questionamentos e práticas que contribuem para questionar a estrutura maior em que a escola é um elemento, por outro lado, tais práticas se apresentam como meras possibilidades. Como tal imprimir à Educação Intercultural o poder de determinar o apaziguamento das injustiças sociais frente a elaboração de uma educação que

possibilitaria a cada indivíduo a liberdade de se manter a sua identidade étnica tem que ser vista em seus limites.

A questão central aqui apontada é que a sociedade moderna é a sociedade globalizada. O fenômeno da globalização, tem estendido o campo de atuação do lucro do capital a níveis cada vez maiores. E com isto, vê-se criar o agravamento das desigualdades sociais, raciais, étnicas com explosão de lutas no plano étnico-cultural. É este o ambiente de fundo da sociedade multicultural característico da sociedade moderna. Se por um lado, uma Educação Intercultural pode emergir a reflexão e desvelamento dos mecanismos sociais injustos, por outro lado, ela por si só não determina a possibilidade de uma sociedade multicultural justa. Aos olhos do capital, uma Educação Intercultural pode até mesmo servir para harmonizar, no sentido de camuflar os conflitos, servir para proclamar aos indivíduos, valores, ideais de igualdade de raças e etnias quando na práticas tais valores não são respeitados. Daí que uma Educação Intercultural que se pretende ir a fundo em suas implicações, precisa apontar as contradições da sociedade que a engendra até às últimas consequências. Precisa apontar para o plano da insuficiência de convivência entre uma sociedade injusta e uma sociedade igualitária formada por etnias distintas. Se assim não faz, essa Educação Intercultural pode acabar contribuindo, embora assim não queira, para um discurso de igualdades que muito bem serve a lógica do capital, pois, este não é ameaçado, pois, sua dinâmica estrutural intrínseca não é descortinada.

Em segundo lugar, a questão das minorias étnico-culturais. Se por um lado, no plano europeu, essas grupos sociais são claramente delimitados, por outro lado, o mesmo não acontece no Brasil dada a mestiçagem na composição do povo brasileiro. Determinadas etnias perdem sua definição e precisam serem vistas na perspectiva de uma "filtragem" dada a descendência de 2ª, 3ª, e outras gerações. Isto exige leituras sobre como isto tem sido visto no Brasil. Uma hipótese é pensar a multiculturalidade no plano dos grupos sociais (raças, classes sociais) minoritários existentes no Brasil. A mudança de grupos étnicos para grupos sociais necessariamente lança novos parâmetros para a investigação sobre a temática.

E, por fim, o conceito de cultura. Pela análise dos referenciais teóricos apresentados no Capítulo III, cumpre destacar a observação de CARDOSO(1996) em que este autor comenta a necessidade de se questionar o conceito de cultura diante da globalização em curso. E neste aspecto, cumpre questionar o papel da escola na formação dos indivíduos. Compete à escola socializar os conhecimentos ditos universais

para a inserção do indivíduo às exigências da sociedade moderna. Esta tarefa dada a escola necessariamente deve ser refletida considerando a relação entre o local e o global. É preciso considerar, respeitar o conhecimento local mas tendo como ponto de chegada o conhecimento global exigido pela sociedade moderna que impõe o domínio de determinados aspectos expostos nas disciplinas escolares ao longo dos anos escolares (cumpre indagar "o que", "para que" de Matemática é preciso hoje).

Embora careça de maiores investigações a serem feitas no Brasil, o autor deste *Relatório de Pesquisa* entende, tendo como parâmetro sua pesquisa relativa a temática da supervalorização do saber matemático cotidiano (GIARDINETTO,1999a), que muitas pesquisas que apontam para a produção matemática de determinados grupos sociais marginalizados, tem valorizado por demais o local, perdendo-se de vista, a dimensão da relação do local com o global. Mais que pontuar, esmiuçar a produção matemática de determinados grupos (indígenas, pescadores, moradores de favelas, etc) é preciso indagar qual formação matemática compete dar a um indivíduo situado num mundo globalizado (a questão indígena talvez seja uma questão por demais específica e que lance a reflexão para outros aspectos). Esta formação, ao contrário do que tem sido feito na escola atual, tem que ser vista na perspectiva da interculturalidade, considerando os diversos aspectos pontuados nestas *Considerações Finais*. Nesta perspectiva, o local é destacado, mas na sua necessária relação com o global. Valorizar o local sem relacioná-lo com o global, é limitar o indivíduo ao conhecimento que ele já produz de forma assistemática não lhe permitindo o acesso ao conhecimento sistemático, elaborado, presente na escola e que é exigido pela sociedade.

Sem dúvida, as questões aqui apontadas lançam a pesquisa para sua continuidade. O estágio de pesquisa revelou-se de suma importância. A investigação sobre a temática "Educação (Matemática), Globalização e Multiculturalismo" considerando a realidade multicultural de Portugal com as pesquisas realizadas e em realização, propiciou subsídios teóricos e práticos que permitiram um salto de qualidade na pesquisa, mediante um olhar mais aprofundado sobre determinados aspectos da temática. Para o pesquisador, o retorno ao Brasil se dá envolto em sentimentos de satisfação pelo realizado e de motivação pelo que tem a realizar.

ANEXOS

ANEXO I :Despacho Normativo nº 63/91 (criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural)⁶⁹

A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral.

Portugal orgulha-se, hoje, de ser produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão humana que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura.

Cumprida uma fascinante peregrinação de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a mundividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica.

A realização europeia do mercado interno, que afectara, naturalmente, as políticas educativas dos Estados membros, vai marcar as linhas futuras dessas políticas e exigir o respeito de cada Estado pela diversidade humana, linguística e cultural patente no espaço comunitário, fundamento último da sua riqueza.

A Europa do futuro será, deste modo mais autenticamente, uma Europa pluricultural, da mobilidade, da competência e da educação e formação para todos. Uma Europa aberta ao mundo e empenhada em novas formas de solidariedade e participação.

Assim, vencer o desafio que no campo da educação se coloca é procurar dar respostas às necessidades educativas fundamentais através de um empenhamento renovado para que todos tenham acesso a uma educação de base que promova a condição humana, multiplique as oportunidades de realização pessoal e social, aumente o sucesso educativo, alargue os campos da formação inicial e contínua, mobilize a sociedade civil para a formação cívica e democrática e abra novas vias de cooperação e reforço da sociedade internacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo o direito de todos os portugueses à educação e à cultura, determina, como princípio da educação, a abertura

⁶⁹ SCOPREM(1998,p.96)

aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem.

A educação deve, pois, actuar sobre o comportamento individual e contribuir decisivamente para a formação integral do ser humano, tornando-o apto a viver a sua liberdade e autonomia, capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, consciencializando-o do valor da Língua, da História Pátria e dos traços dominantes da identidade nacional.

Verificam-se, com preocupante intensidade, problemas de convivência intercultural que se abatem sobre as sociedades modernas e, até, as nações europeias. Mesmo na nossa sociedade, emergem manifestações de intolerância e, em alguns casos, de violência física e psicológica exercidas sobre minorias étnicas, fruto da exacerbação de doutrinas redutoras e de grupos extremistas que têm de ser energicamente contrariados.

Conscientes de que tais acções, ainda que esporádicas no nosso país, necessitam não de um comportamento mera ou predominantemente punitivo, mas sobretudo de uma actuação que vise incentivar a educação cívica e contribuir para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença que deve envolver toda a acção educativa;

Assim, ao abrigo da alínea g) do artigo 202.º da Constituição:

Determina-se:

1- É criado, na dependência directa do Ministro da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

2- Ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, adiante designado por Secretariado, compete coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.

3- O Secretariado tem a seguinte composição:

- a) Um presidente;
- b) Um secretário executivo;
- c) Um representante da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário;
- d) Um representante da Inspeção-Geral de Ensino;
- e) Um representante do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional:

- f) Um representante de cada uma das direcções regionais de educação;
- g) Um representante da Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação (CPDHIE);
- h) Até cinco personalidades de reconhecido mérito ou experiência na matéria.

4- Os membros do Secretariado são nomeados pelo Ministro da Educação, sob proposta, nos casos das alíneas c), d), e), f) e g) do número anterior, dos organismos a que pertencem.

5- No âmbito da competência genericamente acima definida, o Secretariado deverá planificar, lançar e acompanhar programas que, entre outras acções a propor à aprovação do Ministro da Educação, contemplem:

- a) A estreita articulação e comunicação entre os múltiplos projectos em curso no Ministério da Educação com incidência na temática multicultural, nomeadamente os projectos com crianças de etnias timorenses, cabo-verdianas e ciganas e com crianças filhas de portugueses residentes noutros países, em curso na Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário;
- b) O lançamento de uma campanha nas escolas respeitante à Convenção sobre os Direitos da Criança;
- c) A cooperação com as instituições de ensino superior tendo em vista a elaboração de conteúdos sobre educação em contexto multicultural no âmbito da formação inicial e contínua de professores;
- d) A articulação com o Instituto de Inovação Educacional visando a elaboração, no âmbito da área da formação pessoal e social, de conteúdos de educação multicultural e convivência étnica;
- e) A realização, com os responsáveis pelas confissões religiosas que desenvolvem aulas de Educação Moral e Religiosa nas escolas, de estudos com vista a inclusão de elementos de convivência cultural e étnica nos respectivos programas;
- f) A necessidade de ênfase, no âmbito do Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo - PIPSE e do programa "Educação para Todos", na resposta às questões específicas patentes nas comunidades escolares mais acentuadamente heterogeneas;
- g) A promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, em colaboração com as associações de pais e de estudantes e as autarquias locais;

- h) O fomento de acções comunitárias de "alfabetização cívica" em ambiente de convivência multicultural, sobretudo na periferia urbana, com o apoio da Direcção-Geral de Extensão Educativa;
- i) O lançamento de concursos nas escolas subordinadas a temas relativos aos direitos humanos e aos valores da solidariedade e do respeito pela diferença;
- j) O aprofundamento dos inquéritos promovidos e a promover pela CPDHIE sobre diversidade étnica, linguística e cultural no sistema educativo português;
- k) A realização de um inquérito nacional aos valores da juventude escolar portuguesa em matéria de tolerância e convivência multirracica e pluricultural;
- l) A realização, através de serviços especializados, de estudos visando a identificação e caracterização de zonas e escolas de risco, em matéria de conflitualidade ou violência racial, e a consequente tomada de medidas preventivas adequadas.

6- O presidente submeterá à aprovação do Ministério da Educação o regulamento interno de funcionamento do Secretariado.

7- O Secretariado poderá constituir grupos de trabalho para projectos ou acções específicas, propondo para tal a agregação de outros elementos, serviços ou personalidades julgados necessários.

8- O apoio logístico, administrativo e financeiro ao Secretariado será assegurado pela Secretaria-Geral do Ministério da Educação.

Ministério da Educação, 18 de Fevereiro de 1991 - O Ministro da Educação, Roberto Artur da Luz Carneiro.

ANEXO II: Despacho Normativo nº170/M.E./93 (criação do Projeto de Educação Intercultural)⁷⁰

⁷⁰SCOPREM(1998, p.98).

ANEXO III: Despacho Normativo nº78/ME/95⁷¹

⁷¹ SCOPREM(1998:p.99-100)

ANEXO IV: PREDI - Projetos realizados nas escolas

Daqui ir para o ficheiro CONTINUAÇÃO RELDE PESQUISA !!!! (isso se dá pela numeração nova, considerando as páginas xerox em anexo.

PULAR 11 FOLHAS PARA CHEGAR NO ANEXO V !!!!!!!

ANEXO V: DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS AO SUCESSO
ESCOLAR DE GRUPOS CULTURAIS NO SISTEMA ESCOLAR PORTUGUÊS.
ANO 92/93

Início do Ano Lectivo:

1º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos ⁷²
T. no País ⁷³	6378	3990	906	41679	530520
Lisboa	4795	969	203	13566	83552
Bragança	3	347	23	720	9305
Viseu	0	136	54	4088	28098
Porto	14	508	138	1793	101959
Faro	53	125	19	536	20692

2º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos
Total no País	2993	139	380	19840	259072
Lisboa	2090	34	100	6808	49374
Bragança	2	17	14	522	4646
Viseu	0	0	17	352	11225
Porto	6	12	79	2062	49647
Faro	123	11	24	1462	10296

EBM	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos
Total no País	33	5	3	596	23918
Lisboa	21	0	0	84	1235
Bragança	0	2	0	8	722
Viseu	0	0	1	35	2574
Porto	0	0	0	28	2815
Faro	5	0	0	17	476

3º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos
Total no País	2492	38	628	27784	367017
Lisboa	1665	13	196	8864	81997
Bragança	0	6	12	605	6942
Viseu	1	0	27	1069	14992
Porto	26	2	152	2938	60286
Faro	108	3	19	2246	15741

Não há dados do Secundário relativos ao início do ano letivo considerando a totalidade do 10º, 11º e 12º anos para cada grupo étnico cultural aqui apresentado.

Sucesso Escolar por Grupos Culturais⁷⁴

⁷² Total de Alunos considerando os Lusos e os Grupos Culturais

⁷³ Total no País de Cabo-verdianos, de Ciganos, de Brasileiros, de todos os grupos culturais e de todos os alunos (lusos e de todos os grupos culturais)

Variáveis utilizadas nas tabelas:

AF: número total de alunos do ciclo no final do ano letivo.

AS: número de alunos sujeitos à Avaliação

TD: taxa de desistência (em %)

TA: taxa de aprovação (em %)

"<<<": taxa de desistência menor ou igual a -1000%

Se a taxa de desistência apresentar-se negativa, quer dizer que no final do ano letivo registrava-se uma maior frequência relativamente a do seu início, o que significa que houve reingressos.

Se, ao contrário, o sinal da taxa de desistência for negativo, significa que havia mais alunos no início do ano do que no seu final, o que caracteriza desistência no sistema escolar.

Ainda, EBM significa Ensino Básico Mediatizado (Postos de TV)

Cabo-Verde:

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. C.V. no País	6532	1850	0,83	77		2743	1172	8,41	84,9
Lisboa	4801	1357	1,05	75,3		1962	838	6,12	83,4
Bragança	3	0	0	-		3	2	-50	100
Viseu	---	---	---	---		0	0	---	---
Porto	14	4	0	75		7	3	0	100
Faro	175	45	-6,06	68,8		96	37	21,95	86,4

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	76	39	-58,3	92,3		2371	1215	5,80	83,1
Lisboa	48	24	-33,3	91,6		1579	807	5,28	82,5
Bragança	0	0	---	---		0	0	---	---
Viseu	0	0	---	---		1	1	0	100
Porto	0	0	---	---		43	17	10,42	70,5
Faro	10	5	-100	100		108	54	.92	81,4

Ciganos

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	3896	593	4,32	65		162	43	-3,85	76,7
Lisboa	983	147	-,82	58,5		33	15	2,94	73,3
Bragança	329	67	5,19	73,1		22	8	-4,76	100
Viseu	133	17	2,92	70,5		0	0	---	---
Porto	477	78	6,10	52,5		13	4	-8,33	75
Faro	139	12	-1,46	75		11	1	0	100

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	12	7	-140	85,7		43	22	8,51	81,8
Lisboa	0	0	---	---		12	3	7,69	100

⁷⁴SCOPREM, Base de Dados(1995c)

Bragança	4	2	-100	100		6	2	0	50
Viseu	0	0	---	---		0	0	---	---
Porto	0	0	---	---		2	1	0	100
Faro	0	0	---	---		1	0	66,67	---

Brasil

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	973	272	-,52	95,2		555	292	-13,03	94,5
Lisboa	219	57	-,92	91,2		115	64	-15	93,7
Bragança	23	7	0	100		14	2	0	100
Viseu	58	26	-1,75	96,1		44	24	-10	91,6
Porto	151	40	-1,34	97,5		118	63	-19,19	92
Faro	38	10	-8,57	90		27	10	-3,85	100

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºc.	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	16	8	-166,6	100		778	476	-11,62	90,5
Lisboa	2	1	0	100		220	126	-11,68	89,6
Bragança	0	0	--	--		14	9	-16,67	77,7
Viseu	0	0	100	--		30	19	6,25	89,4
Porto	0	0	--	--		187	111	-10	92,7
Faro	0	0	--	--		23	13	-21,05	92,3

Total dos Grupos Culturais

1º ciclo	AF	AS	TD	TA	2ºc.	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	41347	11732	2,34	85,5		18278	8778	10,64	90,9
Lisboa	13540	3686	,94	80,6		5908	2710	7,69	86,4
Bragança	684	181	5,26	87,2		560	291	-4,09	92,1
Viseu	3843	1169	5,23	87,9		434	212	26,44	91,9
Porto	1799	440	2,86	85,6		1616	888	18,71	93,6
Faro	892	211	-6,06	86,7		1358	608	9,83	92,2

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	911	458	-41,02	94,7		26906	16726	4,92	85,9
Lisboa	138	69	-21,05	97,1		8140	4995	3,83	84,7
Bragança	62	31	463,64	83,8		615	392	-1,65	86,2
Viseu	80	40	128,57	100		999	645	,40	82,1
Porto	26	13	7,14	100		2527	1590	7,74	83,4
Faro	14	7	17,65	100		2039	1259	9,74	85,5

Total dos Alunos

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºclo	AF	AS	TD	TA
Tot. alunos	531646	149427	,52	85,9		258790	125557	,26	92,5
Lisboa	83512	23795	,19	86,3		49040	24078	,68	90,0
Bragança	9198	2627	1,15	87,5		4597	2204	1,05	94,9
Viseu	27860	8112	1,16	81,8		11287	5522	-,55	93,9
Porto	101942	27843	,52	86,2		50016	24103	-,54	93,7
Faro	20564	5616	,50	83,5		10392	4970	-,93	90,3

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºciclo	AF	AS	TD	TA
Tot. alunos	25776	25685	2,04	92,5		366541	228591	1,00	86,6
Lisboa	1433	1433	4,21	94,4		81564	52928	,59	85,7
Bragança	727	724	7,39	94,0		6958	4236	-,26	89,2
Viseu	2655	2644	2,53	92,8		15510	9513	,98	86,2

Porto	2895	2869	2,10	89,2		60412	36227	-,49	87,0
Faro	470	470	2,69	97,2		15614	9962	1,23	84,4

ANO 93/94

Início do Ano Lectivo (volume III-IV):

1º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos
Total no País	6683	4317	1130	37901	508605
Lisboa	4608	1063	253	12613	81152
Bragança	8	316	19	764	8541
Viseu	1	120	37	2044	26103
Porto	20	547	172	2317	98650
Faro	416	272	73	2062	19760

2º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos
Total no País	2102	167	469	15569	256028
Lisboa	1451	24	60	3968	47117
Bragança	3	43	19	397	4475
Viseu	--	1	33	954	11932
Porto	9	14	92	1620	49075
Faro	112	11	30	1200	10295

EBM	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos
Total no País	37	11	12	939	23993
Lisboa	12	--	--	50	1512
Bragança	--	5	1	56	663
Viseu	--	1	--	104	2579
Porto	3	--	--	33	2426
Faro	3	--	--	23	445

3º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T.Gr.Cult.	T. Alunos
Total no País	1582	27	679	20799	384074
Lisboa	1092	6	142	4392	80369
Bragança	3	6	6	445	7056
Viseu	--	--	51	1208	17097
Porto	18	1	134	2049	67120
Faro	91	2	27	1656	15816

Não há dados do Secundário relativos ao início do ano letivo de 93/94, considerando a totalidade do 10º, 11º e 12º anos.

Sucesso Escolar por Grupos Culturais (volume V)

AF: número total de alunos do ciclo no final do ano letivo.

AS: número de alunos sujeitos à Avaliação

TD: taxa de desistência (em %)

TA: taxa de aprovação (em %)

"<<<": taxa de desistência menor ou igual a -1000%

Cabo-Verde:

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Continente	7014	2184	-4,95	78,3		2073	1070	1,38	94,5
Lisboa	4831	1501	-4,84	75,0		1427	767	1,65	94,6
Bragança	7	2	12,50	50		3	2	0	100
Viseu	1	0	0	—		0	0	—	—
Porto	22	6	-10,0	100		8	5	11,11	100
Faro	444	125	-6,73	90,4		117	65	-4,46	95,3

EBM	AF	AS	TD	TA	3ºciclo	AF	SA	TD	TA
Continente	34	24	8,11	91,6		1623	355	-2,59	86,2
Lisboa	10	8	16,67	87,5		1133	264	-3,75	83,3
Bragança	0	0	—	—		1	0	66,67	—
Viseu	0	0	—	—		0	0	—	—
Porto	3	1	0	100		56	2	-211,1	100
Faro	3	3	0	100		84	24	7,69	91,6

Ciganos

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Continente	4267	628	1,16	59,3		162	58	2,99	93,1
Lisboa	1052	183	1,03	51,3		22	7	8,33	100
Bragança	323	41	-2,22	73,1		38	12	11,63	91,6
Viseu	135	15	-12,50	73,3		1	1	0	100
Porto	520	82	4,94	57,3		18	5	-28,57	60
Faro	265	36	2,57	55,5		11	4	0	100

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºciclo	AF	SA	TD	TA
Continente	11	1	0	100		37	3	-37,04	66,6
Lisboa	0	0	-	-		13	0	-116,67	-
Bragança	5	1	0	100		5	1	16,67	100
Viseu	1	0	0	-		1	0	-	-
Porto	0	0	-	-		1	0	0	-
Faro	0	0	-	-		2	0	0	-

Brasil

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºc.	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	1085	356	3,98	94,6		469	243	0	97,1
Lisboa	218	75	13,83	97,3		59	33	1,67	96,9
Bragança	21	8	-10,53	100		18	12	5,26	100
Viseu	36	18	2,70	94,4		34	17	-3,03	100
Porto	171	51	,58	92,1		83	44	9,78	97,7
Faro	77	27	-5,48	96,3		30	11	0	100

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	13	8	-8,33	100		682	192	-,44	91,1
Lisboa	1	0	--	--		150	42	-5,63	90,4
Bragança	1	1	0	100		5	0	16,67	--
Viseu	0	0	--	--		52	17	-1,96	88,2
Porto	0	0	--	--		127	33	5,22	96,9
Faro	0	0	--	--		23	8	14,81	75

Total dos Grupos Culturais

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºcl.	AF	SA	TD	TA
Continente	36957	10324	2,49	85,3		14851	7688	4,61	96,7
Lisboa	12580	3618	,26	80,4		3792	2019	4,44	96,1
Bragança	735	179	3,80	86,0		370	196	6,80	98,4
Viseu	1992	593	2,54	89,8		925	462	3,04	96,5
Porto	2386	580	-2,98	85,8		1535	902	5,25	98,3
Faro	2049	528	,63	85,9		1203	582	-,25	96,0

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºcl.	AF	SA	TD	TA
Continente	878	451	6,50	94,4		19480	5673	6,34	90,4
Lisboa	49	21	2,0	95,2		4452	1258	-1,37	84,4
Bragança	48	20	14,29	90,0		392	114	11,91	100
Viseu	112	64	-7,69	93,7		1042	345	13,74	87,5
Porto	29	18	12,12	94,4		2011	530	1,85	92,8
Faro	22	12	4,35	100		1610	488	2,78	89,9

Total dos Alunos

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºc	AF	SA	TD	TA
Continente	500703	139799	1,55	88,2		251471	129487	1,78	97,2
Lisboa	79231	22913	2,37	86,6		46270	24405	1,80	98,0
Bragança	8326	2361	2,52	91,0		4379	2245	2,15	97,0
Viseu	25695	7395	1,56	85,7		11852	6059	,67	96,4
Porto	97052	26113	1,62	87,2		48880	25147	,40	97,1
Faro	19747	5438	,07	87,5		10357	5339	-,60	97,1

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºc	AF	SA	TD	TA
Continente	22762	12718	5,13	96,1		381695	114339	,62	94,5
Lisboa	1467	861	2,98	96,8		80486	25986	-,15	94,3
Bragança	637	340	3,92	93,8		6987	2078	,98	96,6
Viseu	2468	1306	4,30	96,4		16680	4540	2,44	93,2
Porto	2274	1343	6,27	95,7		66278	19252	1,25	94,4
Faro	444	279	,22	96,0		15053	4591	4,82	92,4

ANO 94/95

Não há dados relativos ao início do ano lectivo 94/95 por grupo étnico cultural.

Sucesso Escolar por Grupos Culturais (volume VI)

AF: número total de alunos do ciclo no final do ano letivo.

AS: número de alunos sujeitos à Avaliação

TD: taxa de desistência (em %)

TA: taxa de aprovação (em %)

"<<<": taxa de desistência menor ou igual a -1000%

Cabo-Verde:

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Continente	6810	5515	-2,93	80,1		2493	2417	,24	76,0
Lisboa	4751	3864	-259	78,9		1806	1767	-1,86	73,9

Bragança	4	4	20,0	100		0	0	100	-
Viseu	3	3	-200	100		0	0	-	-
Porto	33	30	2,94	83,3		16	16	11,1	87,5
Faro	427	353	-2,89	77		150	147	0	82,3

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºciclo	AF	SA	TD	TA
Continente	28	28	-3,7	100		2021	1815	5,47	78,6
Lisboa	8	8	-14,2	100		1406	1259	5,13	79,3
Bragança	0	0	-	-		2	2	33,3	50,0
Viseu	0	0	-	-		1	1	0	100
Porto	2	2	0	100		16	16	23,8	75,0
Faro	0	0	-	-		148	145	,67	71

Ciganos

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Continente	4532	3456	2,98	47,9		198	188	5,71	72,8
Lisboa	1130	875	2,42	44,8		49	47	2,00	68,0
Bragança	348	267	2,25	67,7		28	26	-7,69	96,1
Viseu	142	107	-2,90	33,6		4	4	0	75,0
Porto	510	400	-5,81	34,5		22	22	-4,76	54,5
Faro	286	216	-2,14	49,5		14	12	26,32	83,3

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºcl	AF	SA	TD	TA
Continente	13	13	-8,33	84,6		63	54	5,97	77,7
Lisboa	0	0	-	-		14	10	-27,27	70,0
Bragança	4	4	-33,33	100		7	7	36,36	85,7
Viseu	0	0	-	-		0	0	-	-
Porto	0	0	-	-		3	3	25	66,6
Faro	0	0	-	-		7	6	0	83,3

Brasil

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºciclo	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	1015	792	4,25	93,9		625	612	3,99	95,1
Lisboa	229	169	6,53	93,4		118	117	,84	88,8
Bragança	23	17	-15	88,2		16	15	-14,29	93,3
Viseu	34	26	8,11	84,6		30	30	3,23	100
Porto	158	125	1,86	95,2		115	114	11,54	96,4
Faro	63	52	7,35	90,3		27	26	-8,00	100

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºc.	AF	SA	TD	TA
Tot. alunos	9	9	18,18	100		906	825	10,12	91,1
Lisboa	2	2	0	100		201	175	4,74	90,8
Bragança	0	0	-	-		6	6	25	100
Viseu	2	2	-100	100		38	38	17,39	97,3
Porto	0	0	-	-		183	162	8,96	88,2
Faro	0	0	-	-		46	43	9,8	90,7

Total dos Grupos Culturais

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºcl.	AF	SA	TD	TA
Continente	36532	28941	4,44	83,1		16322	15720	6,15	88,3
Lisboa	12557	9839	1,18	80,1		5059	4930	-1,85	82,3
Bragança	745	569	7,11	79,6		240	230	8,05	92,6
Viseu	1804	1463	7,44	87,4		620	620	15,07	95,8
Porto	2486	1957	2,66	78,5		1446	1345	6,83	95,0

Faro	2019	1623	367	81,3		1187	1124	12,01	91,1
------	------	------	-----	------	--	------	------	-------	------

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºcl.	AF	SA	TD	TA
Continente	739	737	14,17	94,3		22332	20118	7,64	87,4
Lisboa	47	46	7,84	97,8		3641	5060	1,72	85,0
Bragança	36	36	7,69	100,0		447	345	-2,05	89,2
Viseu	102	102	4,67	97,0		1054	1054	12,68	91,3
Porto	34	34	8,11	91,1		2150	1900	9,24	88,7
Faro	17	17	34,62	100		1624	1467	8,56	88,2

Total dos Alunos

1º ciclo	AF	SA	TD	TA	2ºc	AF	SA	TD	TA
Continente	479584	373670	,67	87,9		241634	230205	1,00	91,1
Lisboa	77020	58498	,26	88,4		45036	42157	,11	88,6
Bragança	7746	6081	1,22	88,1		3735	3618	2,68	93,1
Viseu	24014	19068	1,20	85,1		10974	10843	1,80	92,5
Porto	94526	74024	,88	87,6		47185	44112	1,04	92,1
Faro	18506	14693	1,39	85,5		10215	9790	-,96	90,8

EBM	AF	SA	TD	TA	3ºc	AF	SA	TD	TA
Continente	19425	18891	3,35	93,2		384352	332687	1,93	88,2
Lisboa	1312	1156	1,94	95,5		78767	63870	2,37	87,7
Bragança	567	565	4,38	93,2		7426	6288	1,81	86,6
Viseu	2163	2139	2,61	94,4		17169	16984	4,37	87,1
Porto	1814	1740	4,68	93,6		67157	58489	1,54	87,4
Faro	348	348	,29	95,1		16217	14727	2,18	88,0

ANO 95/96

Não há dados relativos ao início do ano lectivo de 95/96 por grupo étnico cultural.

Sucesso escolar por grupos culturais (volume VII):

Neste ano, o sucesso escolar é medida pelas variáveis:

TM: total de matriculados no fim do ano;

TA: taxa de aprovação (em %);

TD: taxa de desistência (em %).

Ao contrário dos dados anteriores, para o Ano 95/96 além dos dados quanto ao 1º ciclo, 2º ciclo, EBM e 3º ciclo, acrescenta-se os finais dos anos lectivo: 10º ano, 11º ano e 12º ano.

Não há dados quanto ao continente.

Não há dados quanto ao Ensino Básico Mediatizado

CABO-VERDE:

1º ciclo	TM	TD	TA	2ºc.	TM	TD	TA	3º ciclo	TM	TD	TA
----------	----	----	----	------	----	----	----	----------	----	----	----

Lisboa	4462	-,54	79,2		1898	9,27	72,66		1424	2,26	73,10
Bragança	2	60	50		2	0	50		2	--	100
Viseu	8	-166,67	87,5		--	--	--		2	33,33	100
Porto	58	-34,88	91,38		12	14,29	75		14	17,65	57,14
Faro	390	4,18	81,28		165	6,25	79,39		99	26,67	80,81

Secundário (considerando no final de cada ano)

10º ano (final)	TM	TD	TA	11ºano (final)	TM	TD	TA	12ºano (final)	TM	TD	TA
Lisboa	279	7	73,48		97	2,02	80,41		129	5,84	77,52
Bragança	--	--	--		--	--	--		--	--	--
Viseu	--	--	--		--	--	--		1	0	0
Porto	3	-50	100		--	--	--		4	-33,33	50
Faro	2	33,33	100		1	0	100		1	0	100

CIGANA:

1º ciclo	TM	TD	TA	2ºc.	TM	TD	TA	3ºciclo	TM	TD	TA
Lisboa	1140	2,06	57,02		50	26,47	66		15	6,25	80
Bragança	336	1,75	66,37		18	-5,88	94,44		8	20	75
Viseu	164	-3,14	48,17		3	57,14	0		--	--	--
Porto	563	-7,24	43,69		23	37,84	34,78		3	25	66,67
Faro	297	3,57	55,89		14	17,65	57,14		1	50	100

Secundário (considerando no final de cada ano)

10º ano (final)	TM	TD	TA	11ºano (final)	TM	TD	TA	12ºano (final)	TM	TD	TA
Lisboa	2	50	100		--	--	--		7	-250	14,29
Bragança	--	--	--		--	--	--		--	--	--
Viseu	--	--	--		--	--	--		--	--	--
Porto	--	--	--		--	--	--		4	--	100
Faro	--	--	--		--	--	--		--	--	--

BRASIL:

1º ciclo	TM	TD	TA	2ºc.	TM	TD	TA	3º ciclo	TM	TD	TA
Lisboa	242	3,97	96,69		159	-8,16	93,71		263	0	92,02
Bragança	17	15	94,12		14	6,67	100		4	42,86	100
Viseu	42	2,33	97,62		18	25	83,33		26	29,73	92,31
Porto	115	20,69	94,78		100	16,67	94		120	12,41	89,17
Faro	53	13,11	96,23		23	17,86	86,96		18	37,93	94,44

Secundário (considerando no final de cada ano)

10º ano (final)	TM	TD	TA	11ºano (final)	TM	TD	TA	12ºano (final)	TM	TD	TA
Lisboa	73	12,05	67,12		59	-13,46	79,66		59	10,61	77,97
Bragança	5	0	100		2	33,33	50		1	75	100
Viseu	6	45,45	83,33		11	-37,50	81,82		10	37,50	70
Porto	53	15,87	81,13		25	30,56	100		27	34,15	81,48
Faro	9	25	77,78		2	50	100		7	-40	57,14

Ano 96/97

Início do Ano Lectivo (volume VIII):
Não há dados relativos ao Total dos Grupos Culturais

1º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T. Alunos
Total no País	6001	5026	920	448691
Lisboa	4171	1249	248	74831
Bragança	2	339	15	6969
Viseu	11	158	34	21152
Porto	38	579	120	89589
Faro	369	313	55	17534

2º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T. Alunos
Total no País	2952	327	646	222297
Lisboa	1961	84	161	39651
Bragança	3	22	8	3614
Viseu	1	4	20	11593
Porto	12	42	118	45546
Faro	171	22	29	9653

EBM	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T. Alunos
Total no País	34	13	7	14620
Lisboa	16	--	--	1068
Bragança	--	3	1	548
Viseu	--	--	--	1561
Porto	1	--	--	1306
Faro	2	--	--	256

3º ciclo	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T. Alunos
Total no País	2583	78	1008	342444
Lisboa	1701	13	285	62970
Bragança	--	7	10	6541
Viseu	2	12	43	17184
Porto	13	10	161	61886
Faro	163	7	51	14884

Secundário	Cabo Verde	Ciganos	Brasil	T. Alunos
Total no País	917	22	986	293884
Lisboa	638	12	278	68992
Bragança	--	1	8	5314
Viseu	--	2	39	12587
Porto	--	--	152	42870
Faro	38	--	33	14613

Sucesso escolar por grupos culturais (volume VIII):

Para esse ano lectivo as variáveis apresentadas são:

T.M.: total de matriculados no fim do ano;

T.Dp.: Total diplomação (em %);

T.Des.: total desistência (em %);

As tabelas são relativas aos anos escolares terminais de cada ciclo, isto é, o 4º, 6º e 9º e 12º anos.

Cabo Verde

4º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	1777	73,6	-3,3
Lisboa	1266	73,1	-5,1
Bragança	1	100	0
Viseu	--	--	--
Porto	13	53,8	13,3
Faro	106	77,4	1,9

6º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	1248	76,8	10
Lisboa	770	76,2	12
Bragança	1	0	0
Viseu	--	--	--
Porto	3	66,7	57,1
Faro	64	79,7	22,9

9º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	565	79,5	7,4
Lisboa	391	79,5	2,0
Bragança	--	--	--
Viseu	--	--	--
Porto	--	--	--
Faro	30	66,7	28,6

12º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	153	61,4	40,5
Lisboa	110	62,7	35,7
Bragança	--	--	--
Viseu	--	--	--
Porto	--	--	--
Faro	14	42,9	-7,7

Cigana

4º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
--------	-----	-----------	------------

Total no País	801	45,9	3,6
Lisboa	206	42,7	4,6
Bragança	58	65,5	3,3
Viseu	22	68,2	24,1
Porto	91	34,1	4,2
Faro	53	52,8	-8,2

6º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	92	72,8	-12,2
Lisboa	20	75	9,1
Bragança	8	87,5	-14,3
Viseu	24	79,2	--
Porto	8	62,5	27,3
Faro	1	100	80

9º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	8	87,5	11,1
Lisboa	--	--	--
Bragança	2	100	-100
Viseu	--	--	--
Porto	--	--	--
Faro	2	100	33,3

12º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	4	100	20
Lisboa	3	100	0
Bragança	--	--	--
Viseu	--	--	--
Porto	--	--	--
Faro	--	--	--

Brasil

4º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	245	91,0	11,6
Lisboa	52	94,2	23,5
Bragança	5	100	0
Viseu	7	100	22,2
Porto	34	88,2	15
Faro	18	72,2	-12,5

6º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	318	93,1	0,3
Lisboa	69	91,3	8,0
Bragança	5	100	-25
Viseu	10	100	23,1

Porto	61	95,1	-7,0
Faro	13	100	7,1

9º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	290	86,6	8,8
Lisboa	83	88	13,5
Bragança	1	100	50
Viseu	12	100	0
Porto	31	80,6	32,6
Faro	14	85,7	6,7

12º ano	T.M	T. Dp.(%)	T. Des.(%)
Total no País	259	67,2	26,2
Lisboa	62	62,9	34
Bragança	2	50	0
Viseu	10	70	41,2
Porto	30	80	26,8
Faro	9	55,6	10

Bibliografia

- ABRANTES, Paulo, SERRAZINA, Lurdes, OLIVEIRA, Isolina. *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999 (Coleção Reflexão Participada)
- ALVARENGA, Maria Luísa. *A Aula de Português – Espaço Intercultural: para uma Pedagogia da Recepção numa Perspectiva Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1997. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- ARAÚJO, Henrique C. Gomes de (org.) *Portugal e a Europa: Identidade e Diversidade*. Porto: Edições ASA, 1991.
- ASSEMBLÉIA DA REPÚBLICA. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa, 1986.
- ASSOCIAÇÃO de PROFESSORES de MATEMÁTICA. *Matemática 2001: Diagnóstico e Recomendações para o Ensino e Aprendizagem da Matemática*. Lisboa: A.P.M., Instituto de Inovação Educacional, 1998 (Relatório Final).
- BAPTISTA, Helena Margarida da Silva Verejão. *Diversidade na Escola e Educação Intercultural*. Porto: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1997. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais)
- BARBOSA, João. "Currículos para a Diversidade Cultural: do Debate Teórico à Prática". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9,nº1 e 2, pp.21-34,1996 (Educação e Diversidade)
- BARROSO, João (org.) *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: EDUCA, Forum Português de Administração Educacional, 1999.
- BASTOS, João Gabriel Pereira, BASTOS, Susana Pereira. *Portugal Multicultural: Situação e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*. Lisboa: Fim de Século Edições, 1999.
- CAMILLERI, Carmel. *Antropología Cultural y Educación*. Paris: UNESCO, Oficina Internacional de Educacion. 1985.
- CARDOSO, Carlos Manuel. *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora, 1996a.
- CARDOSO, Carlos Manuel. "Referências no Percorso do Multiculturalismo: do Assimilacionismo ao Pluralismo". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9,nº1 e 2, pp.07-20, 1996b (Educação e Diversidade)
- CARROLA, Deolinda Fernandes da Conceição Chora. *Desafios do Pluralismo: uma Nova Abordagem Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1996. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais)

- CARVALHO, Conceição dos Santos Pires. *Permanências, Adaptações e Sincretismos Culturais: Vivência de Dois Grupos de Alunos das Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, Charneca*. Lisboa: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1996. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais)
- CASEIRO, Maria dos Anjos Cohen. "Projecto nº 7 do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa - « a educação e o desenvolvimento cultural dos migrantes» " In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.2, nº 1, ano 1989, pp.52-56, 1989.
- CASTILHO, Santana. *Manifesto para a Educação em Portugal – Os Equívocos e as Soluções , as Tendências do Terceiro Milênio*. Lisboa: Texto Editora, 1999.
- CHOMSKY, Noam, DIETERICH, Heinz. *La Sociedad Global: Educación, Mercado e Democracia*. Madri: Librería DERSA, s/d.
- COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 1993.
- CONCEIL DE L'EUROPE. "Résolution (68) 18 relative a l'enseignement des langues aux travailleurs migrants". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p.02-5, 1979a.
- _____. "Résolution (70) 35: Scolarisation des Enfants des Travailleurs Migrants". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p.37-42, 1979b.
- _____. "Résolution (76) 12: sur le Livret Scolaire et de Santé pour les Enfants Scolarisés dans un Pays Étranger". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p. 91-4, 1979c.
- _____. "Résolution (78) 4: Relative aux Répercussions Sociales et Économiques sur les Travailleurs Migrants des Récessions ou Crises Économiques". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p. 104-6, 1979d.
- _____. *La Scolarisation des Enfants de Migrants*. Strasbourg, 1981 (Neuvième séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe).
- _____. *Projet nº 7 du CDCC: L'Éducation et le Développement Culturel des Migrants, la Culture d'Origine et la Culture des Migrants*. Strasbourg, 1982 (Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l'Enseignement Scolaire).

- _____. *Projet n° 7 du CDCC: L'Éducation et le Développement Culturel des Migrants, L'Interculturalisme: de l'Idée à la Pratique Didactique et de la Pratique à la Théorie*. Strasbourg, 1986 (Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l'Enseignement Scolaire).
- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL. *Globalização: Implicações para o Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa, 1997, pp.03-42 (Parecer).
- CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen. *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural*. Porto: CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, s/d (Projectos PIC e PEDIC - Relatório Final)
- _____. "A interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9,n°1 e 2, pp.35-51,1996 (Educação e Diversidade)
- _____. "*Levantando a pedra*": da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999 (Biblioteca das Ciências do Homem, n°12).
- COUTO, Américo de Oliveira. *A Educação da Criança nos Kibbutzim Israelitas: Encontros do Intercultural*. Porto: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1998. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- CUNHA, Vasco Oliveira E. "EAIE (European Association for International Education) 9ª Conferência Anual". In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 3, n°9, pp.50-51, 1998.
- DUARTE, Newton. *O Ensino da Matemática na Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- EXPRESSO. *UE entre justiça e segurança*. Lisboa: 16 de Outubro de 1999, pp.02-03 (Jornal)
- _____. *Europa abre mais vagas para alunos e docentes*. Lisboa: 08 de Janeiro de 2000 (Jornal)
- FOCUS. *Vizinhos a evitar*. Lisboa: 27 de Março de 2000, pp.34-37 (Revista)
- GALVÃO, Maria Emília. "Dimensão Européia da Educação: Realidade ou Utopia ?" In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 3, n°11, pp.34-51, 1998.
- GARRIDO, José Luis Garcia et alii. *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Porto: Edições ASA,1996 (Colecção Perspectivas Actuais/Educação).
- GIARDINETTO, José Roberto Boettger. *Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999a (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n° 65).

- _____. "Reflexões sobre o Papel da Escola e do Ensino de Matemática em Tempos de Globalização: Multiculturalismo e/ou 'Monoculturalismo' ?" In *X Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Portimão, p.27, 1999b (Caderno da Programação)
- _____. "A Inserção dos Aspectos Sócio-Culturais no Ensino da Matemática no Brasil: Gênese e Consequências para um Pensar Intercultural". In *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, p.142, 2000 (Livro de Resumos)
- GIRONA, Joan M. "Educació Intercultural: una Utopia ?". In *Revista Temps d'Educació*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Divisió de Ciències de l' Educació, nº13, pp.177-187, 1995.
- GONÇALVES, Maria Amália Silvestre Martins. *Iniciar a Arquitectura da Multi/Interculturalidade: Análise da Realidade Actual numa Escola do 1º ciclo do Ensino Básico (Estudo de Caso)*. Lisboa: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, v.1, 1997. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- GORGORIO Nuria, et alii. "Muticulturalidad y Matemáticas: Inicio de um Proyecto". In *Primer Congreso Internacional de Etnomatemáticas*. Espanha, 1998.
- GORGORIO Nuria, PLANAS, Núria e VILELLA, Xavier. "Dónde Hay Matemáticas ?" In *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Praxis, pp.25-29, 1999a.
- _____. "The Cultural Conflict in the Mathematics Classroom: Overcoming its 'Invisibility'". In: *Actas del CIEAEM 51*, Inglaterra, 1999b.
- GUERRA, Isabel. "Reflexões em Torno de um Projecto de Educação Multicultural". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9,nº1 e 2, pp.83-97, 1996 (Educação e Diversidade).
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1998.
- JORDÁN, José A. "Catalunya davant l'Educació Intercultural". In *Revista Temps d'Educació*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Divisió de Ciències de l' Educació, nº13, pp.161-175, 1995.
- JORNAL de NOTÍCIAS. *Extrema-direita Segunda na Áustria*. Porto, 04 de Outubro de 1999, p.42 (Jornal)
- LEITE, Carlinda. "O Multiculturalismo na Educação Escolar: que Estratégias numa Mudança Curricular ?" In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9,nº1 e 2, pp. 63-81, 1996 (Educação e Diversidade)
- MARTIN, Hans-Peter, SCHUMANN, Harald. *A Armadilha da Globalização: o Assalto à Democracia e ao Bem-Estar Social*. Lisboa: Terramar Editora, 1998.

- MARTINHO, Antonio Manuel P. Matoso, ARAÚJO, Francisco Costa. *História: 11º Ano de Escolaridade*. Porto: Areal Editores, 1990.
- MATOS, Isabel Aires de. "Integração Escolar de Minorias Étnicas e de Luso-Descendentes em Situação de Retorno". In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 2, nº8, pp.92-96, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Da Escola Curricular à Escola Cultural*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1987 (Seminários).
- _____. *Despacho Normativo nº63/91*. Lisboa, 1991.
- _____. *Despacho Normativo nº170/91*. Lisboa, 1993.
- _____. *Encontros no Secundário - Documentos de Apoio ao Debate nº1*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / OCDE. *Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa, 1984a (Exame das políticas educativas / OCDE)
- _____. *Exame das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa, 1984b (OCDE)
- MONTAGUT, Xavier. "Un Projecte Intercultura: una Necessitat a l'Escola ?". In *Revista Temps d'Educació*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Divisió de Ciències de l' Educació, nº13, pp.189-196, 1995.
- MOREIRA, Carlos Diogo. *Identidade e Diferença: os Desafios do Pluralismo Cultural*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.
- MOREIRA, Branca Ferreira. *Políticas de Geminação e Interculturalidade*. Porto: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1997 (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- OCDE. *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA, 1989 (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).
- PACHECO, Natércia. "Da Luta Anti-Racista à Educação Intercultural". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9,nº1 e 2, pp.53-61,1996 (Educação e Diversidade)
- PAIVA, Maria Lizália Leitão Ribeiro Vilhena e. *Minorias e Indisciplina Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1994 (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- PATRÍCIO. Manuel Ferreira. *A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora, 1996.

- PEROTTI, M. Antonio (org.). *Evaluation Pedagogique Finale des Programmes d'Experiences d'Education Interculturelle de 1986 a 1991*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1990.
- PINA, Margarida Bartolomé i. "L'Educació Intercultural: entre el Repte i la Utopia". In *Revista Temps d'Educació*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació, nº13, pp.145-160, 1995.
- REGO, Miguel Anxo Santos (edición). *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Santiago de Compostela: PPU, Universidade de Santiago de Compostela, 1994.
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. "O Papel das Universidades Abertas nas Relações Interculturais". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9, nº1 e 2, pp.165-175, 1996 (Educação e Diversidade).
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz et alii. *População Escolar Directa e Indirectamente ligada à Imigração*. Lisboa: Instituto de Apoio à Emigração e às Comunidades Portuguesas, Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, 1988.
- _____. *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, 1995 (Colecção de Estudos Pós-Graduados).
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz e MENDES, Maria Luísa Sobral. *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa, Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, 1996 (Colecção de Estudos Pós-Graduados).
- SCOPREM. *Educação Intercultural: Guia do Professor - 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995a (Colecção Educação Intercultural, nº2).
- _____. *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995b (Colecção Educação Intercultural, nº3)
- _____. *Educação Intercultural: Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995c (Colecção Educação Intercultural, nº4).
- _____. *Tolerância: Limiar da Paz - Manual Educativo para Utilização pelas Comunidades e pelas Escolas - UNESCO*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995d.
- _____. *Educação para a tolerância: actas da conferências*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1996 (Colecção Educação Intercultural, nº5)
- _____. *Educação Intercultural: relatos de experiências*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1997a (Colecção Educação Intercultural, nº6).

_____. *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1997b (Coleção Educação Intercultural, nº7).

_____. *Projecto de Educação Intercultural 1993/94 - 1996/97: Relatório de Execução*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998a (Coleção Educação Intercultural, nº8)

_____. *Projecto de Educação Intercultural: Relatório de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998b (Coleção Educação Intercultural, nº9)

_____. *Gestão Intercultural do currículo - 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998c (Coleção Educação Intercultural, nº10)

SCOPREM, *Início do Ano Lectivo 1992-93*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1993 (Base de Dados Entreculturas, v. I).

_____. *Final do Ano Lectivo 1992-93*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995a (Base de Dados Entreculturas, v. II).

_____. *Ano Lectivo 1993-94*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995b (Base de Dados Entreculturas, v. III e IV)

_____. *Sucesso Escolar/Grupos Culturais 1992-93 e 1993-94*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995c (Base de Dados Entreculturas, v. V).

_____. *Sucesso Escolar/Grupos Culturais 1994-95*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1996 (Base de Dados Entreculturas, v. VI).

_____. *Sucesso escolar/Grupos Culturais 1995-96*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1997 (Base de Dados Entreculturas, v. VII).

_____. *Sucesso Escolar/Grupos Culturais 1996-97*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998 (Base de Dados Entreculturas, v. VIII).

SARDAR, Ziauddin, RAVETZ, Jerry e LOON, Borin van. *Matemática para Principiantes*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

SILVA, Elísio Santos. *O 'Ouri': um Jogo Caboverdiano e a sua Prática em Portugal*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1994.

- SILVA, Maria da Graça Monteiro Pinto da. *A Inserção Escolar dos Alunos Luso-Descendentes: Estudo da Problemática nas Escolas Secundárias do Funchal, no ano lectivo 1996/97*. Porto: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, s.n., 1997 (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- SILVA, Porfírio. "Por uma Europa do Conhecimento, Programas Comunitários que Aprendam (uma Reflexão a partir do Programa Leonardo da Vinci)". In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 3, nº 11, pp.94-108, 1998.
- SIMÕES, Vítor Corado. "O Processo de Globalização: Implicações para Portugal". In *Globalização: implicações para o desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Conselho Económico e Social, pp.08-24, 1998 (Série "Estudos e Documentos").
- TAVARES, Manuel Viegas. *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: uma Abordagem Antropológica da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- TAYLOR, Charles et alii. *Multiculturalismo: Examinando a Política de Reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- TOURAINE, Alain. *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos ?*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- UNESCO. *Professores e Ensino: num Mundo em Mudança*. Porto: Edições ASA, Relatório Mundial de Educação, 1998. (Colecção Perspectivas Actuais)
- VALENTIM, Joaquim Pires. *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras, 1997.
- VIEIRA, Ricardo. "Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural". In *Revista Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Edições Afrontamento, nº4, pp.127-147, 1995.
- WATERS, Malcolm. *Globalização*. Oeiras: Celta Editora, 1999.